

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamaide, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Avis.

Ad. FERRIÈRE. — *L'Éducation, facteur de transformation sociale.*

P. BARTHOLDI et P. GEHEB. — *L'École de l'Odenwald dans une phase nouvelle de sa vie.*

R. VAUQUELIN. — *Les différences individuelles soumises à l'éducation.*
Communications du B. I. E.

Le Mouvement des « Compagnons du Monde ». — Lettre du D^r ZILLIACUS.
Nouvelles diverses.

A travers les Revues. — *Revue de la Presse pédagogique française,* par
M. BRUN-LALOIRE.

Table des matières de l'année 1934.

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

13^e Année.

DÉCEMBRE 1934

N° 103

ADMINISTRATION ET REDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS V^e

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

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

ARGENTINE : *Nuevo Era*, Falagones 883, Buenos-Aires
 ANGLETERRE ET ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'École active*, CEROUX-MOUSY.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Bitchokiro, Sofia.

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

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

HONGRIE : *A Jese Utjan*, 41, Tigris Utca, Budapest.

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

PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Centra Inima Copililor*, Strada Noua Bantă, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Språket*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

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

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

UNOISSY : *École Active*, Calle Charras 1810, Montevideo.

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

YOUGO-SLAVIE : *Rodna Škola*, Stevana, Sremski, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

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

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

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Meyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 *

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

Le loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 Fr. 52 50

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

Les Églises athéennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 *

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'antonomie des Ecoles. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 *

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 *

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

L'éducation dans la famille. Genève. Éditions Forum, n° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en hollandais et en hollandais) (épuisé)

L'école active. Genève, Éditions Forum, n° éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 *

L'hygiène dans les écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand) Fr. 2 50

nève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé) Fr. 6 *

L'Aube de l'École sercine en Italie, monographies d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 13 50

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

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50

La Liberté de l'École à l'École. Paris, Groupes Bravais, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 *

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

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

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

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

L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impression Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 *

L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 29 *

Caractéristique hypométrique (écrit en collaboration avec M. R.-E. Kraff). Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 *

L'adolescence et l'École active. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, 1930 Fr. 2 50

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

Cultiver l'Énergie. Éditions de l'Imprimerie à l'École, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) Fr. 6 *

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

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

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

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

AVIS

Nous prions tous nos amis (abonnés à la Revue et membres du Groupe Français) d'excuser le présent appel. — En raison des réductions de personnel que nous avons dû opérer, afin que l'activité de nos services **n'ait à s'exercer que dans un but réellement utile**, nous les prions instamment **de nous adresser d'eux-mêmes, et sans autre avis**, le montant de leur cotisation au Groupe, et pour les abonnés à la Revue dont l'abonnement expire le 31 décembre, le prix du renouvellement pour 1935 (Adresser ces sommes **au nom de la Trésorière, Madame J. Hauser**, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, compte chèque postal : n^o 697-92). Les abonnements impayés seront mis en recouvrement par la poste à partir du 15 mars, au prix de 30 francs pour la France et 48 francs pour l'Étranger.

L'Éducation, facteur de transformation sociale

par Ad. FERRIÈRE

I. *Civilisation et Personnalité.*

Le développement de la civilisation et celui de la personnalité humaine vont de front. La collectivité n'est rien sans l'individu ; l'individu n'est rien sans la collectivité. Robinson Crusoe lui-même avait derrière lui et donc en lui tout le capital humain accumulé par les générations successives ; il avait eu une famille pour lui faire franchir le pas de l'impuissance infantile ; il avait reçu une éducation sociale consciente et l'empreinte inconsciente de son milieu ; il a même pu utiliser quelques produits utiles de la civilisation contemporaine sauvés du naufrage. Enlevez-lui ce capital, enlevez-lui même un seul des éléments d'origine sociale énumérés ici, il succombera.

Le présent — omniprésent et universel — existe et n'existe pas. Pour chacun de nous, à chaque instant successif, il existe. Pour l'historien, le passé est un fleuve, ou plutôt l'image continue d'un fleuve dont on suivrait des yeux le tracé comme sur une carte de géographie ; avec cette seule différence que le fleuve a une source, tandis que l'histoire n'en connaît point. Pour le moraliste, l'avenir est aussi un fleuve. Mais, alors que nos fleuves terrestres aboutissent à la mer, nous ne pouvons concevoir — malgré Einstein et les relativistes — de terme au déroulement des faits. D'où ce paradoxe : notre nacelle vogue sur un fleuve sans source ni embouchure concevables. Du passé immédiat nous apercevons une partie des rives ; de l'avenir nous ne savons rien, sinon ce

que nous pouvons conjecturer. Si la science est la connaissance du dynamisme universel et de ses lois, nous pouvons dire que notre science s'appuie sur ce que nous avons pu constater dans le très court passé que nous avons vécu. Nous, c'est-à-dire l'humanité pensante depuis qu'elle a conçu la science objective, celle qui part de l'observation et de la mesure, et a su accumuler les résultats ainsi obtenus. Nous, également, en tant qu'individus. Car chacun doit revivre pour son compte l'histoire de l'humanité — que cette répétition soit due à un dynamisme enregistré dans la mémoire cellulaire, comme le pensaient Ernest Haeckel et Richard Semon, ou que la simple différenciation des cellules, avec la différenciation concomitante des processus psychiques, suscite automatiquement les similitudes dans lesquelles notre esprit croit apercevoir une origine ancestrale unique. — Et, au cours de cette répétition des étapes associant la différenciation progressive à une concentration à base de plus en plus large, l'enfant, l'adolescent, l'adulte lui-même absorbent tour à tour les héritages de la science et de la technique du passé, accumulés dans les livres et dans l'outillage contemporains.

J'insiste sur l'expression « tour à tour ». Elle implique un déroulement panoramique, mais une croissance de l'esprit, un dynamisme qui s'*élève* (pensez au verbe élever un enfant !) du simple au complexe et, sans cesse aussi, du complexe à une simplicité synthétique plus haute. Il s'agit donc bien d'une *éducation* — *ex ducere* — qui conduit l'enfant hors de l'état primitif indifférencié et inconcentré, pour l'amener jusqu'au point qu'il pourra atteindre, point jamais arrêté, défini, ni définitif, à moins que la Parque coupe le fil du dynamisme vivant de l'esprit.

L'humanité a lentement créé une culture de plus en plus complexe et unifiée. Pyramide à jamais inachevée. L'enfant, chaque enfant, crée sa pyramide à lui et, à mesure qu'il atteint un niveau, il saisit ce qui se trouve sur le niveau correspondant de la pyramide humaine et se l'approprie, dans la mesure de ses besoins et de ses possibilités. Chaque pyramide individuelle est, à cet égard, différente des autres, différente dans le rythme de sa construction, différente quant aux matériaux utilisés. Il y a des êtres lents, d'autres rapides, des êtres à aptitudes manuelles, d'autres à aptitudes intellectuelles ou artistiques. L'étude des tempéraments, celle des types psychologiques montre l'infinie variété des êtres. Oui, infinie, car, de même qu'il n'y a pas deux feuilles absolument identiques, doit-on chercher à l'une son sosie dans toutes les forêts

de même essence du monde entier, de même il n'y a pas deux esprits absolument pareils.

Saisit-on, à la lumière de ces constatations évidentes, ce qu'il y a d'absurde dans une éducation publique qui tend à obliger tous les enfants du même âge à suivre un même programme, d'après un horaire et des méthodes pareilles, pour aboutir à un même examen ? Si encore il s'agissait de l'examen d'orientation professionnelle à finalité sélective ! Mais non : le vieil examen-crible, où le triage comporte des acceptés et des refusés et où souvent (comme dans les Hautes Ecoles françaises) le nombre des candidats à accepter est strictement limité à l'avance, cet examen injuste et absurde prédomine encore dans presque tous les pays du monde ! — Mêmes programmes, mêmes méthodes et, ce qui est pire encore, classes collectives où, d'un bout de l'année à l'autre, les élèves doivent marcher du même pas, d'après un même horaire, suivre les mêmes leçons, s'astreindre au même labeur à l'école et à domicile ! Que l'espèce humaine, son esprit, sa spontanéité, son goût au travail, n'aient pas encore été anéantis par un procédé aussi barbare, voilà qui a de quoi nous étonner. Et dire que les fondateurs de l'école laïque ont cru atteindre, par cette façon de faire, une diffusion des lumières de la civilisation ! Oui, sans doute, diffusion de connaissances mortes, pages de livres et abstractions ; oui, sans doute, mémorisation souvent stupéfiante de noms et de faits, et aptitude à raisonner — ou à déraisonner — qui peut, chez les « forts en thèmes » devenir étourdissante. Mais que devient, à ce régime, le caractère ? Que fait-on de la vie affective, soubassement et moteur de la vie morale ? Que fait-on en faveur de l'apprentissage social pratique et inconscient ? Que fait-on surtout de la culture de l'esprit ? Car qui dit culture dit respect de la croissance d'une graine et d'une plante qui portent leur moteur vital en elles-mêmes. Mieux que respect : influence exercée sur ce dynamisme vivant pour le favoriser, le nourrir, écarter de lui ce qui pourrait lui nuire. C'est proprement l'inverse que l'école ancien type réalise partout depuis l'époque napoléonienne !

Or voici où intervient la psychologie la plus récente. L'être vivant passe par des phases de « sensibilité » maximum pour les réactifs de tel ou tel ordre. Un réactif vient-il trop tôt, l'être ne réagit pas ; vient-il trop tard, il ne réagit plus. Et qu'est-ce qui déclenche cette phase optima ? L'appétit : appétit d'agir et de savoir.

En biologie, principalement dans le champ si riche de l'entomologie, on cite mille cas d'insectes dont la larve accomplit

de nombreux actes en apparence intelligents, qu'elle n'a jamais accomplis jusque-là, ceux précisément qui, à cette époque de sa vie, lui sont utiles. Chez l'insecte adulte, le déroulement de la nidification, de la ponte, de la recherche de nourriture pour la larve que la mère ne verra peut-être pas, est présent à tous les esprits. L'abeille maçonne va chercher pour sa progéniture une alimentation carnée qu'elle ne saurait consommer elle-même.

Sait-on bien que l'enfant passe par des phases pareilles ? Sait-on qu'il existe un âge optimum pour telles ou telles activités, telles conquêtes sur soi et sur le monde ambiant, telles aptitudes à comprendre, tels appétits de savoir ? Le D^r Decroly de Bruxelles, le D^r Charles Bühler de Vienne, bien d'autres savants un peu partout, sont parvenus à fixer l'époque approximative où le petit enfant réussit enfin tel ou tel acte complexe ; Mme Maria Montessori cherche à déterminer l'âge optimum pour l'étude du calcul, de la lecture et des difficultés échelonnées que comportent ces branches. Le D^r Decroly, déjà cité, dans son livre de 1932 sur la « Psychogenèse », résume des centaines d'observations faites à cet égard dans les domaines les plus divers et aux différents âges. Nul mieux que M. Jean Piaget, directeur du Bureau international d'Éducation de Genève, dans les cinq ouvrages d'observations comparées qu'il a consacrés à la psychologie génétique, n'a montré les étapes naturelles de l'évolution infantine, et cela dans les domaines de la vie intellectuelle, aussi bien que de la vie morale et sociale.

Il n'est pas exagéré de dire que l'École active, celle qui se fonde sur les découvertes de la psychologie génétique, a l'avenir pour elle. Imparfaite comme la science elle-même, elle se perfectionnera avec celle-ci et du même rythme.

Car c'est du passé et du présent que sera fait l'avenir. C'est de la science, accumulant les données précises, les comparant et les coordonnant pour aboutir à des hypothèses, des vérifications et des lois, que naissent les principes directeurs où l'homme d'action vient puiser ses inspirations. La sociologie, de plus en plus en possession de ses lois, doit aboutir tôt ou tard, non pas à une économie dirigée, mais à une civilisation dirigée — et dirigée au nom de la science par les moyens de la science, tout au moins de ce qu'il y a d'actuellement certain dans les lois et les dynamismes concrets découverts par la science. De même la psychologie de l'enfant et de l'adolescent — la psychologie génétique ou dynamique, bien entendu — est et sera toujours plus la base indis-

pensable, essentielle, unique, de l'éducation.

Conçoit-on dès lors que l'éducation est et doit être le facteur essentiel de la transformation sociale nécessaire ? Se représente-t-on que diminuer la vitalité spirituelle — intelligence et volonté autonomes — de la jeunesse, c'est diminuer l'homme, donc la race, la nation, l'espèce humaine ? Se rend-on bien compte qu'accroître cette puissance de l'esprit, c'est hâter le progrès spirituel de chacun et l'amener plus tôt à sortir des étapes primitives, conformistes, égocentristes du premier âge pour s'« élever » aux étapes de l'intuition subliminale d'abord, puis de l'intuition consciente synthétique, pour aboutir, si l'être possède en soi la puissance de dynamisme voulue, à ce contact avec l'Absolu qui haute les sages, les saints, les prophètes et les mystiques ? Connaître la Vérité qui nous domine, y conformer notre vie. Vivre non plus d'inspirations ancestrales et sublimes, mais d'aspirations vers la vérité totale, dans la mesure — toujours bien minime, hélas ! — où nous pouvons l'appréhender, voilà en fait tout le travail de l'Homme, ce qui donne un sens à sa vie, ce qui apporte à son âme la joie la plus haute et à sa pensée la puissante sérénité du sage. Je dis bien : sage, et non anachorète. Car si celui qui deviendra un sage cherche d'abord la solitude loin des hommes (solitude qui peut être une « altitude » spirituelle, même si son corps, sa vie concrète et active, sont plongés dans le tourbillon de l'existence sociale contemporaine), c'est afin de pouvoir mieux rentrer dans la mêlée, rendre service et faire éclater la vérité qu'il a aperçue.

II. Le Progrès.

On a prononcé plus haut le mot « progrès ». Ce mot a une mauvaise presse. On le tourne en dérision. On se moque de ceux qui croient au progrès. Cette notion, déclare-t-on, est un mythe. Elle était bonne au temps de Condorcet. Elle a fleuri en 1848 et dans l'idéologie des socialistes idéalistes. De nos jours, pense-t-on, l'esprit réaliste en a fait justice. Plus les choses changent, plus elles sont les mêmes. Un journaliste écrivait, il y a plus de vingt ans : « Et c'est ainsi que tout change toujours, parce que l'homme ne change jamais ». (Maurice Millioud, « La figure du monde qui vient », *Gazette de Lausanne*, 9 juillet 1911).

Heureux encore quand, aux négateurs du progrès et aux désabusés de toute sorte, ne vient pas s'ajouter le chœur des pessimistes. « Il n'y a pas de progrès, disent-ils ; non, mais bien régression. » Et les preuves ne

leur font pas défaut. Preuves démographiques : les gens misérables se multiplient dans une proportion très supérieure à celle des fortunés de ce monde. Sur notre planète, les races blanches demeurent presque stationnaires ou régressent, alors que les populations de couleur vont pullulant comme des lapins. Qu'on lise, à ce sujet, l'ouvrage de l'Américain Lothrop Stoddard : « La Marée montante des peuples de couleur » ! Mais là ne s'arrête pas le réquisitoire. On s'en prend aux mœurs, à la politique, à l'économie mondiale. Et là, il faut bien avouer que ces pessimistes avancent des faits que corroborent des statistiques comparées précises. Leurs conclusions ont une sérieuse apparence de raison. Et ceux qui prononcent le nom de déluge universel, voire de déluge spirituel de l'humanité, ne suscitent plus ni étonnement, ni protestation. On s'incline, on souffre, on accepte.

Déluge ? Soit. Acceptons le mot. Mais parlons alors aussi de Noé et de son arche. Au déluge spirituel, opposons l'arche spirituelle, ce monde de l'esprit auquel toute une part, une large part, de la jeunesse contemporaine — et la meilleure — voue un culte fervent. Ne voit-on pas le périodique *Les Nouvelles Littéraires* publier une série d'interviews sur ce problème de l'esprit ? Mieux encore : une revue de jeunes, une revue âpre, courageuse, démolisseuse de vieux temples lézardés et de dieux rongés par les vers, mais constructive aussi et résolument idéaliste, ne porte-t-elle pas ce nom flamboyant : *Esprit* ?

Or affirmer la réalité de l'esprit, affirmer le primat de l'esprit, vouloir que l'esprit domine la matière et la moule, et la plie, et la forge selon ses fins à lui, n'est-ce pas, implicitement, affirmer la réalité du progrès ?

Le tout est de s'entendre sur le sens du terme.

On pourrait commencer par dire ici ce que le progrès n'est pas, et, après l'opération, l'évaporation des gaz délétères et l'enlèvement des scories, retrouver le métal pur au fond de la cornue. Préférons la méthode inverse. Qu'est-ce que le progrès ? Quelle réalité ce symbole verbal couvre-t-il ? Nous verrons après, plus facilement, ce qu'il n'est pas.

Dans un ouvrage écrit il y a trente ans : « La Loi du Progrès en Biologie et en Sociologie » (1), j'ai donné du progrès une définition qui, pour n'être point originale, n'en a pas moins fait fortune, car elle coupait les ailes à d'innombrables critiques adres-

sées, à juste titre, aux Milne Edwards, Herbert Spencer et autres précurseurs de cette notion tant prônée et tant discutée, surtout depuis la vogue que Lamarck, d'une part, et Darwin de l'autre, avaient donnée au transformisme. La double erreur de Spencer — ou plutôt de ses continuateurs, car lui-même, en plusieurs points de ses œuvres, laisse entrevoir le sens complet du mot « progrès » — a été celle-ci : 1° Les moyens. Il insiste presque exclusivement sur la différenciation ; il néglige presque complètement la concentration complémentaire, l'unification croissante de l'être individuel et celle des êtres, de génération en génération, sauf déclin de nature pathologique ; 2° Le but. Il transpose dans l'avenir le paradis de bonheur que la Genèse plaçait dans le passé. Par là, méconnaissance de l'intuition primaire pré-humaine ; confusion entre l'adaptation matérielle et la concentration spirituelle, celle-ci réalisée par l'esprit (cette confusion se retrouve, amplifiée, dans le fameux matérialisme économique de Karl Marx) ; enfin, dans le même ordre d'idées, transposition dans le domaine du « moral » de l'homme de ce qui est du ressort exclusif de la « matière ». Comme si le confort, la diminution des « impédiments » de la vie matérielle, devaient automatiquement, et sans appoint de l'élément spirituel, conduire au bonheur de l'homme ! La civilisation actuelle est un témoignage éclatant de l'effet inverse. Il y aura lieu de revenir, un peu plus loin, sur ce point capital.

A vrai dire, si le progrès est fait de différenciation toujours plus poussée — différenciation par division du travail entre les tissus et organes du corps de l'homme, et, de même, division sociale du travail au sein de tout organisme social en voie de croissance constructive — il est fait, bien plus encore, d'unification, de centralisation des énergies différenciées. Mener deux chevaux de front est plus facile que d'en conduire quatre ; que sera-ce, dès lors, si l'aurige doit en diriger huit, tenir en main les brides de chaque coursier, pousser l'un, retenir l'autre, calmer la fougue de celui-ci, encourager celui-là qui menace de flancher ? Ce symbole met à nu le pouvoir et le devoir de l'agent de concentration : chez l'individu, l'instinct sain ou l'esprit conscient ; dans la société, le chef. Aucune démocratie a-t-elle jamais été viable sans un pouvoir exécutif incarné dans des mandataires *ad hoc* ?

Dans « La Loi du Progrès » déjà citée, on trouve cette définition-ci du progrès (1) : « Tout être vivant progresse en procédant à

(1) Ouvrage couronné par l'Université de Genève, Paris, Giard et Brèbre, publié seulement en 1915.

(1) Pp. V, 287, 309 note, etc.

une différenciation et à une concentration complémentaires et croissantes de ses énergies et de ses facultés, conformément à la loi d'adaptation de soi au monde et du monde à soi et à fin de conserver et d'accroître la puissance de son esprit ». Cette définition n'a jamais été réfutée. On l'a opposée à celle de Henri Bergson. Cette opposition est un fait. Cette conception du progrès est diamétralement opposée à celle d'un élan vital aveugle, jaillissant au sein d'un cosmos auquel manquerait ce minimum de cadre stable, d'« absolu » que constitue la Raison, le Logos des anciens, principe d'Ordre un et universel.

Domination croissante de l'esprit humain, reflet incarné d'un Esprit « sur-humain » unique, s'appuyant sur un Ordre de choses stables, susceptible d'être conçu toujours mieux dans son essence, formulé en lois et servant de fondement à des prévisions toujours plus certaines ; — tel est le fondement de notre philosophie. Il est concrétisé dans le titre allemand que l'on a donné à la traduction de mon ouvrage « Le Progrès spirituel » (2) : « Der Primat des Geistes » (3) — Le Primat de l'Esprit.

Ce qui nous intéresse ici, plus encore que le problème de l'agent du progrès et celui de sa finalité, c'est celui du point de départ. Car tout phénomène vivant considéré — s'il est, de toute évidence, un aboutissement de processus passés et, dès lors, un objet complexe aux yeux de la science — est aussi le point de départ « un » de plusieurs processus de l'avenir. Et c'est ceci qui intéresse au premier chef le moraliste, l'homme politique, l'éducateur, en un mot, l'homme d'action.

Car l'homme d'action n'a plus aucun pouvoir sur le passé révolu. Il doit partir de ce qui est. Il doit prendre la réalité telle qu'elle se présente à lui. Il doit envisager ce qui devra être, ce qui pourra être, plutôt que ce qui devrait être ; — ce qui devrait être plutôt que ce qui aurait dû être. Les récriminations sur le passé qui eût pu et dû être différent de ce qu'il a été et conduire à un résultat actuel différent de ce que celui-ci est, ces récriminations, souvent justes et profondément tragiques, n'ont de sens que si on les transpose dans l'avenir sous forme d'orientation des énergies actuelles, sous forme de résolutions fermes, faites de volonté et de clairvoyance. Répétons-le : ces énergies doivent prendre la réalité actuelle telle qu'elle est. Le succès final est à ce prix. *Non nisi parendo natura vincitur*. Ce mot de Francis Bacon, au

début de son *Novum Organum* s'applique aussi bien aux faits concrets qu'aux lois de la science, pour autant que ces lois sont le reflet fidèle de l'ordre du Cosmos.

Or ce point de départ de l'action — action de l'éducateur aussi bien que de l'homme d'Etat, — ce début à partir duquel il s'agira de la différencier et de la concentrer de façon harmonique et complémentaire, qu'est-il, sinon, par définition, un état encore indifférencié et incomplètement unifié ?

Trois penseurs surtout ont noté ce point de départ, sans parler de Herbert Spencer qui, comme on le sait, l'a nettement entrevu. C'est d'abord Ernest Renan. Il l'a désigné par le terme de « syncrétisme ». Selon lui, l'état de syncrétisme de l'esprit enfantin est analogue à cette mentalité primitive ou pré-logique que devaient mettre en une vive lumière Lévy-Bruhl et Raoul Allier. Le second, c'est Ovide Decroly, déjà cité, le grand psychologue de l'enfance et éducateur que la Belgique et le monde entier ont eu la douleur de perdre en septembre 1932. Il a consacré un petit livre précieux aux « Phénomènes de globalisation ».

L'enfant, comme le primitif — et nous sommes tous des primitifs dans les domaines de la pensée que nous abordons pour la première fois, avant que notre esprit critique soit capable de dominer le sujet (concentration) et de faire intervenir son pouvoir de discrimination (différenciation) — l'enfant, dis-je, saisit les notions « globalement ». Notions pratiquement d'une fécondité pédagogique et didactique inouïe. Ce n'est pas ici le lieu d'en montrer les applications nombreuses à l'enseignement, applications dont le succès est venu confirmer l'exactitude de façon éclatante.

Le troisième savant qui s'est occupé de ce point de départ de tout progrès, c'est M. Jean Piaget, le directeur actuel du Bureau international d'Éducation, de Genève, auteur d'une série de cinq ouvrages qui ont bouleversé, durant la dernière décennie, la science pédagogique et dont le principal est sans doute : « La Conception du Monde chez l'enfant » (1). Celui-ci, contrairement aux deux précédents, ne forge pas un terme nouveau. Ni « syncrétisme », ni « globalisme ». Il dit : « Indifférenciation première ». C'est le terme propre. L'adjectif « premier » ne doit pas nous induire en erreur : il peut s'appliquer aussi bien à un état primitif, humain ou préhumain, enfantin ou concernant le niveau mental d'un adulte, qu'au point de

(2) Genève, Éditions Forum, 1926.

(3) Langensalza, Julius Beltz, 1932.

(1) Paris, Alcan, 1926.

départ actuel d'un processus dont on suivra le développement dans l'avenir.

Nous voici dès lors en mesure d'éliminer de notre champ les conceptions impropres du mot « progrès ». Qu'est-ce que le progrès, n'est-ce pas ?

1° Il n'est pas le progrès intellectuel envisagé à lui seul, sans qu'on envisage les actions et réactions qu'il entretient avec la personnalité saisie comme une « totalité ». Erreur qui fut celle des encyclopédistes du XVIII^e siècle. Erreur des grands enthousiastes du « siècle des Lumières », au début du XIX^e siècle. Erreur de l'école laïque de la République française, autour de 1880. Jules Ferry et les collaborateurs n'oublient sans doute ni l'affectivité, ni la volonté. Ils en parlent. Ils expriment le vœu qu'on les développe. Mais ils n'indiquent aucun procédé, sinon la parole, le raisonnement, lequel, selon eux, doit conduire à la conviction et celle-ci à l'action, à la réalisation concrète. Erreur, donc, parce que vue partielle, unilatérale, de la vérité dans son ensemble complexe.

2° Seconde erreur : confusion entre le progrès technique de la civilisation actuelle — celui-là est certain ; — le progrès scientifique de l'humanité — progrès non moins avéré, mais sujet à des retours en arrière, à des mutations, à des approfondissements (concentrations) conduisant à des points de départ nouveaux (constitution de l'atome, relativisme einsteinien) ; — enfin : progrès moral.

Or, affirme-t-on, il y a « régression morale de l'humanité ». En est-on sûr ? Apparemment, oui : le nombre des déséquilibres va en augmentant. Mais qui nous dit que ce n'est pas là une crise, cause ou

effet — cause et effet — de la crise économique et politique du monde actuel ? Quantité et qualité sont, une fois de plus, en conflit. Rien ne prouve (mais le danger est aigu) que la quantité pathologique écrasera la qualité saine, au sein de l'humanité actuelle. On a vu des minorités qualitatives s'imposer à des majorités amorphes, déséquilibrées et, dès lors, incapables de coordonner (concentrer ou unifier) leurs efforts destructeurs...

Et c'est ici qu'il y a lieu de distinguer le progrès moral du progrès matériel. Un progrès matériel trop rapide, trop démesuré, exige des énergies morales telles, pour être « dominé » et dirigé, que ni l'intellect, ni la volonté ne sont à la « hauteur ». L'intelligence moyenne de l'homme est défaillante en présence de la complexité mondiale des problèmes économiques et financiers actuels. Sa volonté et sa bonne volonté, dès lors, submergées, découragées, s'abîment dans une « fuite » éfrénée : oubli, narcotiques, danse, instincts déchaînés, licence des mœurs, instincts de violence lâchés, la bride sur le cou. Le déluge !

Seuls prendront la tête du progrès véritable — progrès moral, social, humain au sens large du mot, — seuls seront les Noé de l'Arche nouvelle, les hommes qui seront capables d'élever leur esprit vers l'Esprit, vers l'Absolu de la Vérité objective et universelle, ceux qui sauront concentrer (unifier) et nuancer (différencier) leur intelligence et leur volonté, ceux, en un mot, qui sauront distinguer nettement entre « Culture » et « Civilisation » et transposer cette distinction dans les faits concrets, dans la réalité vivante, quotidienne et palpitante.

(A suivre)

Ad. FERRIÈRE.

L'École de l'Odenwald dans une phase nouvelle de sa vie

En 1910, M. Paul Geheeb fonda l'École de l'Odenwald, cette « province pédagogique » qui fut bientôt connue dans le monde entier. Des écoles nouvelles, il y en avait depuis longtemps en Allemagne, en Angleterre, ailleurs ; et aujourd'hui, elles sont nombreuses partout, du moins si l'on compte toutes celles qui revendiquent ce titre. L'École de l'Odenwald, durant les 24 années de son existence, fut un organisme remarquable, hardi, toujours en devenir (voir entre autre « Pour l'Ère Nouvelle »,

nov. 1931), jamais figé en une formule. Elle apportait une réalisation nouvelle. Beaucoup d'écoles nouvelles sont, que leurs promoteurs en aient conscience ou non, dans leur essence, des réactions contre les établissements officiels, et elles portent ainsi en elles un élément négatif. L'Odenwald fut une réalisation en soi ; elle fut créée non parce que les écoles de l'État étaient considérées comme mauvaises, mais pour éduquer, pour former des hommes et des femmes. N'étant pas une réaction contre la

discipline malévolente de trop de maîtres-fonctionnaires, elle ne tomba pas dans l'excès contraire qui permet à l'enfant de satisfaire toutes ses fantaisies et tous ses égoïsmes ; bien au contraire, peu d'écoles étaient aussi disciplinées, et pourtant, jamais de punition, jamais de contrainte ! C'était l'ordre librement décidé et accepté parce que nécessaire.

L'École de l'Odenwald ne fut pas la création théorique d'un pédagogue diplômé voulant appliquer ce qu'il a appris ; elle fut l'œuvre d'une vocation. M. Paul Geheeb se consacra d'abord aux sciences naturelles, mais ce sont les enfants qui s'emparèrent de sa vie ; c'est à leur contact que peu à peu il précisa et enrichit ses conceptions ; avant d'ouvrir son école, il travailla avec Lietz et Wyneken.

Ce qui le met au rang des plus grands pédagogues est, je crois, sa confiance absolue, totale, non seulement en l'enfant, mais surtout en chaque enfant qu'il approche, en chaque enfant de son école ; non une confiance aveugle, qui admire et passe tout, qui ignore les faiblesses de l'enfant, ses luttes, ses passions, mais une confiance absolue en ce qu'il y a au fond de l'enfant, en cet élément éternel, divin, qu'il s'agit de faire sortir, d'exaucer. Cette confiance, tout naturellement, est réciproque, et elle donne ainsi à celui qui la possède une force éducative immense, que toutes les contraintes du monde ne peuvent jamais égaler. Il fallait user faire confiance jusqu'au bout, et M. Geheeb osa. Il osa envers et contre tout, et malgré les parents : perdre des élèves, même payant le prix fort, ne lui a jamais fait changer de conduite ; cela est essentiel dans la réalisation d'une œuvre : accomplir jusqu'au bout ce que l'on croit juste. Il fallait évidemment, pour réussir, la haute personnalité de M. Geheeb, et il serait dangereux de le suivre à la légère. Il fallait aussi son enthousiasme et sa foi que rien n'a jamais pu abattre.

Cependant, je m'étonne toujours du petit nombre d'écoles nouvelles en France. Pourquoi ? Les exigences du baccalauréat ? J'ai vu des bacheliers préparés avec succès aux examens français dans des écoles nouvelles de Suisse, et même, pour une partie des études, d'Allemagne. Ne serait-ce pas plutôt l'esprit de routine et la peur du nouveau si propre au fonctionnaire ? Je le crois, non sans une certaine tristesse.

Aujourd'hui, l'École de l'Odenwald n'est plus. La tempête politique a passé là. Mais son esprit s'est répandu et se retrouve dans de nombreuses écoles du monde entier. Et puis, M. Geheeb est en Suisse, où il va réaliser, avec M. Gunning, à l'Institut Monnier,

près de Genève, une œuvre nouvelle. Voici comment lui-même a exposé sa pensée dans son discours d'ouverture, le 17 avril 1934.

Pierre BARTHOLDI.

Discours de M. GEHEEB

(Traduit de l'allemand)

- « Au nom de Celui qui se créa lui-même,
- « Au nom du Créateur éternel.
- « En son nom, Lui qui crée la foi, la confiance,
- « L'amour, l'activité, la force ;
- « Au nom de Celui qui, si souvent nommé,
- « Est resté toujours inconnu dans son essence ;
- « Assés loin que l'œil, aussi loin que l'œil puisse
atteindre,
- « Tu ne trouves que le connu qui lui ressemble ;
- « Et ton esprit, en son vol enflammé,
- « Si haut qu'il s'élève,
- « A bien assez du symbole, a bien assez de l'image ;
- « Tu es attiré, entraîné, ravi.
- « Où que tu avances, le chemin et le lieu se parent.
- « Tu ne comptes plus, tu ne calcules plus le temps,
- « Et chaque pas est l'imminence. »

(GOETHE).

C'est par ces vers, dans lesquels Goethe cherche à exprimer comment l'homme religieux fait l'expérience du monde, que j'ai ouvert l'école de l'Odenwald, le 14 avril 1910, et je veux aussi vous saluer par ces mêmes vers au moment où nous pénétrons dans le splendide pays de la Suisse et dans la magnifique maison dans laquelle nos amis Willem et Marie Gunning nous ont préparé une place pour une vie et un travail commun. Car, nous qui venons de l'Odenwald, nous pouvons revendiquer comme patrie l'Allemagne de Goethe et de Schiller, de Herder et de Wilhelm v. Humboldt, l'Allemagne éternelle dont l'atmosphère spirituelle commence dès le haut moyen âge à nous éclairer pour atteindre provisoirement vers la fin du XVIII^e siècle son plus haut développement. Nous venons de cette Allemagne à qui, au cours des siècles, appartient l'amour des plus grands esprits de l'Occident et de l'Orient, de cette Allemagne qui, encore aujourd'hui, continue à vivre sous la surface agitée de la politique bruyante.

Des circonstances nouvelles nous ont obligés à quitter notre patrie ; mais ce déplacement du centre de notre activité ne signifie pas seulement le transfert de notre lieu de travail dans un pays plus libre : bien au contraire, nous croyons devoir reconnaître dans ces événements un sens profond et un destin favorable. En tant que nous servons un grand idéal de culture humaine, nous croyons, comme disciples de Platon, à notre développement continu et nous avons la conviction que la réalisation de notre idéal pénètre actuellement dans une phase supérieure. Nous n'avons appa-

ramment pas pu accomplir notre plus haute mission à l'intérieur de l'école de l'Odenwald, à l'intérieur des frontières de notre pays. Pour nous exprimer symboliquement, disons que notre amour allait aux Préalpes allemandes, à l'Odenwald, à la Rhön, à la Forêt Noire, mais que dorénavant nous devons travailler face aux Alpes avec leurs sommets de 3.000 et 4.000 mètres et leurs neiges éternelles. Nous ne voulons pas simplement continuer ici le même travail que nous avons accompli durant des années à l'école de l'Odenwald ; nous voulons faire quelque chose de plus grand, de meilleur, de plus beau ; nous voulons nous rapprocher toujours davantage de la perfection dans la communauté humaine. Ce n'est pas le hasard qui nous a conduit ainsi tout près de Genève, de cette ville qui souvent m'est apparue comme le centre du monde culturel, je dirais même comme une nouvelle Bethléem, du moins en tant qu'on y applique dans la politique et dans les relations entre les nations et les races l'Évangile de l'Amour du prochain. Et même si elle est méprisée, comme Bethléem Ephrata le fut, et si l'impuissance de la Société des Nations est un sujet de moqueries, et si la plupart des peuples ne montrent pas encore la maturité nécessaire pour pouvoir vivre l'Évangile de l'Amour, nous nous réclamons cependant de son idéal éternel, disant avec notre Schiller :

« Tu ne peux jamais avoir une conception assez haute de
[l'Humain,
« Et tel que tu le portes en toi, tu l'exprimes dans tes
[actes. »

Les cultures françaises, suisses, allemandes, et bientôt, nous l'espérons, anglaises, se rencontreront dans les limites modestes de notre école des bords du lac de Genève où elles fructifieront sous l'action de leurs contacts féconds. L'Occident et l'Orient viendront s'associer en ce coin de terre ; et, si nous réussissons à réaliser l'idée qui nous hante, il n'y aura ici, dans quelques années, ni une école française, ni une école suisse, ni une école allemande, ni une école anglaise, mais une école de l'humanité.

C'est en ayant bien clair devant les yeux cet idéal que nous voulons travailler à façonner notre petit royaume de jeunesse en une communauté hautement humaine, pour laquelle toute vie, comme manifestation divine, est sacrée ; en une communauté dominée par un profond respect de la personnalité humaine et des créations de la religion, de l'art et de la science, ou mieux, par un grand respect, par une vénération pour ce qui est au-delà des choses humaines

et de leur destin, pour le divin tel qu'il apparaît partout et toujours dans la nature et dans la vie des hommes. Nous vivons dans cette communauté comme des frères et des sœurs, chacun étant guidé, consciemment ou non, par cet idéal de développement humain. En elle vibre l'Amour, cet Amour qui pousse à comprendre et à aider. Chacun d'entre nous, quel que soit son âge, du plus petit au plus âgé, participe entièrement à la lourde responsabilité du bonheur de tous comme du sort de chaque individu ; seul le degré de responsabilité varie selon ses capacités et sa maturité ; les organisations au sein de notre vie sociale ne sont admissibles qu'autant qu'elles développent et renforcent le sentiment de la responsabilité. Nous chercherons et lutterons inlassablement pour trouver et créer des organisations et des formes de vie toujours plus parfaites, toujours plus efficaces pour la réalisation de notre idéal. Ceux qui conduisent notre communauté sont les hommes et les femmes dont le cœur est submergé par un amour illimité pour l'Enfant, ceux qui ont la foi la plus absolue en l'origine divine de toute âme humaine et qui sont capables de dompter et de conduire l'enfant faible, qui se trompe et qui résiste, par une confiance hardie et une bonté indéfectible.

Les garçons et les filles grandissent chez nous ensemble ; l'homme et la femme se développent sous une influence réciproque continue et travaillent en commun à toutes les activités culturelles. Les filles doivent avoir la même liberté de mouvement et de développement et la même autonomie que les garçons. Dans une communauté de vie dominée par l'idée de responsabilité, il est bien plus aisé à chacun des jeunes de trouver son attitude personnelle juste envers l'autre sexe. Mais la tâche principale d'une communauté de coéducation est de préparer le terrain sur lequel la femme de demain pourra grandir et développer une féminité vraie et naturelle. Une telle communauté doit manifester journellement l'égalité profonde des sexes dans la vie, elle doit exprimer leur même droit à participer à l'administration de la société, elle doit enfin préparer l'éclosion d'une culture humaine qui sera le produit des cultures masculines et féminines.

Notre communauté veut être une place de vrai développement humain ; et le but le plus élevé de tout développement humain nous semble être exprimé par ce mot du vieux Pindare : « Deviens qui tu es ». La plus haute culture humaine consiste en cette richesse, la plus parfaite possible, de ceux qui se sont développés conformément à leur propre personnalité.

« Que nul ne soit semblable à un autre, mais que chacun
 « semblable à ce qu'il y a de plus grand ! » [soit
 « Comment y parvenir ? Que chacun soit parfait en lui-
 même ! »

C'est ainsi que Goethe exprime le but général de toute culture humaine. Nous ne voulons pas de « culture générale », pas de programme général valable pour les seuls hommes d'une même nation ; nous savons, pour parler encore avec Goethe « qu'un homme peut comprendre quelque chose parfaitement bien, ou exécuter une opération à la perfection, alors que son voisin n'y atteindra que difficilement ; et cela est essentiel... : savoir et accomplir une chose déterminée à la perfection donne une culture plus haute qu'une demi-perfection dans une quantité de facultés. »

Je veux enfin adresser un mot à vous, mes chers enfants, à vous qui avez quitté l'Odenwald pour me suivre, pleins de confiance, dans des contrées inconnues. La confiance engendre la confiance : je veux vous dire quelle confiance je mets en vous. Comment cela se fait-il que ce soit précisément vous qui soyez ici ? Est-ce que l'Odenwald vous a envoyés ici un peu comme son

élite, afin que vous y continuiez son œuvre ? Vous savez que si vous êtes ici, c'est pour des raisons politiques, économiques et autres, mais certainement pas pour celle de l'élite. Mais maintenant que vous êtes ici et que vous avez eu le bonheur de vivre un printemps enivrant au bord du lac de Genève ; maintenant que vous savez ce que le nom de l'Ecole de l'Odenwald signifie dans le monde entier et ce que l'on attend de jeunes qui sont fiers et reconnaissants de venir de l'Ecole de l'Odenwald et de la représenter en Suisse, près de Genève, voici ce que je crois : je crois que vous vous comporterez comme si vous étiez l'élite de l'Ecole de l'Odenwald, que chacun d'entre vous mobilisera chaque jour toute son énergie pour être au sommet, que chacun d'entre vous déploiera des forces insoupçonnées pour continuellement donner ce qu'il a de meilleur et ne jamais se laisser aller, ne serait-ce qu'un quart d'heure ; que chacun arrangerait sa vie de telle sorte que nous serons tous heureux de notre vie commune. C'est plein de cette confiance que je vais avec un courage joyeux vers notre tâche, nouvelle, difficile et infiniment belle. »

Les différences individuelles soumises à l'éducation ⁽¹⁾

...Nous avons eu l'occasion de faire nous-même des observations et des expériences qui confirment celles de Binet. Depuis sept ans, chargé de l'enseignement des lettres dans un cours complémentaire de la Ville de Paris, nous avions remarqué la persistance des caractéristiques de chacun de nos élèves, en composition française. Depuis deux ans, nous avons fait des observations et des expériences systématiques. Signalons tout d'abord l'intérêt que présente le cours complémentaire, carrefour où aboutissent des élèves de formations diverses. Chaque année, nos élèves proviennent des cours supérieurs B. des écoles publiques (classe du certificat d'études primaire), d'autres des cours supérieurs A. des écoles publiques (classe suite du C. E. P.), d'autres d'écoles privées, où les programmes théoriquement semblables à ceux des écoles publiques de la Seine, en diffèrent pratiquement ; d'autres encore des

écoles publiques de la province (d'organisation pédagogique spéciale) ; d'autres enfin depuis quelque temps des classes de sixième ou de cinquième des lycées ou même des classes de première année des E. P. S. Comme on peut le voir, il est difficile d'obtenir dans une classe une diversité plus grande de formations pédagogiques. Nous laissons provisoirement de côté la première épreuve de composition française de chaque année, faussée par le fait qu'elle a pour les élèves la valeur d'une composition, et pour laquelle ils se présentent avec des entraînements par trop différents ; quelques-uns d'entre eux, en effet, n'ont aucune formation littéraire, aucune idée de la façon dont on fait une composition française et ont d'avance en horreur ce travail rebutant pour eux ; quelques autres, au contraire, écrivent déjà correctement, de façon recherchée et ont appris à trouver et à classer des idées. On conçoit dès lors la diversité des devoirs qui peuvent être obtenus à la première épreuve. Mais entre la première et la deuxième épreuve, les enfants ont tous reçu deux leçons communes de composition française,

(1) Extrait de la thèse de doctorat de M. Robert VAUQUELIN : « Les Aptitudes fonctionnelles et l'Éducation ». Voir le compte rendu dans la revue des livres de ce numéro.

nouveauté pour le plus grand nombre, et même pour les rares élèves qui sont déjà familiarisés avec ce genre d'exercice, technique entièrement différente de celle à laquelle ils ont été habitués.

Dès ce second devoir, une sorte d'unification des compositions françaises est obtenue (longueur des devoirs, respect du texte proposé, recherche des idées) pour environ les trois quarts des élèves, le dernier quart étant composé de ceux qui n'ont pas compris, qui sont rétifs, inattentifs ou paresseux. Les rapports reviennent avec une régularité presque mathématique chaque année. Pour admettre qu'un devoir rentre dans la catégorie de ceux qui se rapprochent suffisamment d'un devoir type, à la suite de deux leçons préparatoires, nous avons établi les trois conventions suivantes : le devoir doit comprendre un minimum de deux cent cinquante mots, admettre au plus l'oubli d'un seul des mots importants du texte dans le développement et au plus une seule interprétation mauvaise d'un des mots du texte (1). (Par exemple, est jugée mauvaise l'interprétation du mot excursion, dans le sens de courte promenade à pied sans but préalable fixé). Voici les résultats des cinq dernières années :

Années	Nombre d'élèves 2 classes	Nombre d'élèves ayant profité des leçons	O/O
1927 - 28	78	56	0,71
1928 - 29	73	53	0,72
1929 - 30	70	52	0,74
1930 - 31	74	57	0,77
1931 - 32	80	58	0,73

On conçoit que devant de tels résultats, nous ayons pris au début de notre enseignement au cours complémentaire une haute idée des résultats obtenus : il pouvait sembler en effet qu'il y avait là une action extrêmement forte de la méthode éducative. En fait, nous n'aurions pas dû oublier que ce début d'unification était presque fatal, puisque pour le plus grand nombre, il s'agissait d'une véritable initiation. Mais ce que nous ne savions pas voir primitivement, c'étaient les divergences profondes qui s'établissaient entre les élèves dès ce début, divergences qui, malgré une éducation commune, malgré les exercices collectifs, ne faisaient que s'accuser dans le cours de l'année scolaire. En somme, pour tous ces élèves, la deuxième séance de composition française, qui nous apparaissait primitivement comme le début de l'empreinte dont

nous allions marquer profondément les enfants, n'était en réalité que l'occasion d'une sorte de révélation des aptitudes particulières de chacun. A partir de cette deuxième épreuve les caractères de chacun reparaissaient dans chaque devoir, quelles que soient les critiques du compte rendu, quels que soient les conseils donnés dans les leçons. L'observateur reste observateur, le poète reste poète, le menteur reste menteur...

D., qui, en octobre 1929, invente de toutes pièces une excursion à l'île Sainte-Marguerite (qu'il n'a jamais vue de son propre aveu alors qu'il a fait des quantités d'excursions dans les Alpes autour de Briançon) décrit une promenade en bateau-mouche en février 1930 (il avait à choisir entre une promenade en bateau-mouche où il n'était jamais allé, étant d'origine provinciale, et une promenade en auto-car, où il était allé fréquemment) invente des fumeurs dans un wagon de métro (février 1930), décrit la forêt de Fontainebleau (qu'il ignore) en mars, mais ne pense pas à décrire les bois des environs de Paris ou de sa province, qu'il connaît tous, découvre la Marne à Montmorency (avril 1930), enfin invente de la première à la dernière ligne une aventure personnelle de son enfance et avoue après coup avoir failli se noyer et avoir mis le feu accidentellement à une grange (juillet 1930). Il est inutile de dire qu'à chaque séance de compte rendu, l'enfant était sermonné, interrogé. Toujours D. répondait ne pas savoir pourquoi il agissait ainsi et enfin, poussé dans ses retranchements, avouait que cela lui paraissait plus intéressant d'inventer une histoire. Comme nous lui demandions pourquoi il ne se servait pas de ce qu'il connaissait exactement, il répondait : « Cela ne me vient pas à l'idée ». — « Et ce que je te dis à chaque séance ». — « J'y pense bien, mais c'est plus facile d'inventer ».

Nous devons reconnaître que deux fois D. essaya de décrire des faits et des gens connus de lui (une scène de la rue : boniment d'un camelot, et son professeur de gymnastique en train de donner sa leçon) : le résultat fut pitoyable alors que dans ses descriptions habituelles, il était assez brillant.

Mon collègue de deuxième et de troisième année de cours complémentaire, interrogé au sujet de cet enfant, confirma nos observations.

V., dès octobre 1930, s'affirme comme un généralisateur ; il lui est presque impossible de s'en tenir au particulier et de donner une note personnelle à ses devoirs. Dans le récit des événements de la rentrée des classes de cette année, aucune allusion aux faits réels et nouveaux (par exemple pas un

(1) Voici le texte proposé (les mots jugés importants sont soulignés). Vous avez fait pendant les dernières grandes vacances une excursion : dites ce qu'en furent les préparatifs, en quoi elle a consisté et quelles impressions elle vous a laissées.

mot sur l'école inconnue, les maîtres inconnus, l'organisation pédagogique nouvelle...), mais des généralités sur les rentrées des classes, les enfants qui pleurent, le temps triste d'octobre (cette année-là il faisait particulièrement beau) ; pas une notation, pas une impression, pas un sentiment véritablement personnels.

Nous nous élevons fortement contre cette façon de faire, exigeons la description particulière, et montrons que la description doit être marquée spécialement par la personnalité de l'auteur. « Un objet, un être ou une scène décrits en composition française, expliquons-nous, c'est l'objet, ou l'être ou la scène vu, senti et défini peut-être à travers les yeux et les sens de l'auteur. » Nous nous appuyons, pour faire comprendre notre pensée sur les différents dessins d'élèves qui traduisent, chacun à sa façon un même modèle. Nous conseillons vivement aux enfants de ne commencer aucun travail de description ou de narration, sans se poser la question suivante : « Quelle impression fait sur moi cette scène, cet objet, cet être ? Et pourquoi ? »

Les réponses devront donner l'idée centrale ou la pensée maîtresse, directrice, à laquelle doivent s'attacher les détails caractéristiques. V., interrogé en fin de séance, semble avoir compris. Dans les exercices collectifs d'application, il semble s'être imprégné de nos idées. La description de la fête du quartier (novembre 1930) est purement objective, mais dans la première moitié du texte se rapporte nettement à la fête du Lion de Belfort. Dès la deuxième page, des phrases comme celle-ci : « Dans les fêtes foraines, on est bousculé, les gens vous marchent sur les pieds », et le dernier quart est tout entier occupé par un morceau moralisant sur l'utilité des fêtes foraines. « Les fêtes foraines sont très utiles, car elles apportent une distraction saine aux ouvriers enfermés toute la semaine. Les bébés sont aussi contents de monter sur les superbes chevaux de bois, fiers coursiers... Les fêtes foraines sont surtout utiles pour la caisse des écoles... » Après critique sévère, le devoir suivant (1) (fin novembre 1930) nous donne à peu près satisfaction : un trajet particulier (trajet aérien) est suivi de quelques anecdotes particulières et des sentiments personnels (horrer du métropolitain) pour ses odeurs, la monotonie du trajet, ses bousculades ; cependant à la fin du devoir, nous n'échappons pas à un petit couplet sur l'utilité du métropolitain pour les ouvriers. Mais au

devoir de fin décembre 1930 (2) nous retombons dans les erreurs précédentes : une demi-page à peu près sur la description de l'aspect actuel du livre et deux pages pleines de morale sur les devoirs de l'enfant studieux et reconnaissant envers ses livres et même envers ses maîtres... Je passe sur les devoirs intermédiaires qui tous restent complètement objectifs et remplis de généralités (le portrait d'un enfant gâté connu dégénère en un chapitre de morale sur la responsabilité des parents) pour arriver au dernier de l'année. Les enfants devaient imaginer dans un cadre connu (grande charcuterie de leur quartier à l'heure du déjeuner) la petite scène suivante : un chien se glisse entre les jambes des acheteurs, happe un chaplet de saucisses qui pend et s'enfuit poursuivi dans la rue. Voici quelques extraits du devoir de V. (juillet 1931). « A l'heure du déjeuner, les rues de Paris se remplissent d'une animation inaccoutumée. Les ouvrières se pressent pour leur modeste repas. Les plus insouciantes de leur porte-monnaie ou de leur santé se rendent dans les charcuteries. Rien n'est plus mauvais, en effet, pour l'économie du ménage et pour l'estomac que la charcuterie faite de viandes plus ou moins fraîches et sans hygiène... La charcutière dit : « Et avec cela, Madame ? » En attendant leur tour les gens admirent (remarquons encore une fois que V. ne se met pas en scène) l'étalage de la charcuterie. Rien n'est plus beau à l'œil que ces beaux jambons dorés, ces saucissons entourés d'étiquettes multicolores, ces plats de saindoux.

« Un chien jaune entra. La police devrait arrêter tous ces chiens errants qui peuvent nous donner des maladies, et en particulier la rage. »

Et à propos de la poursuite dans la rue. « Les autobus et les tramways font un bruit d'enfer. Le préfet de police a bien raison d'interdire tous ces bruits qui gênent le sommeil des gens : il devrait faire taire ces gros véhicules. »

M. se montre à travers toute la série de ses devoirs incapable de penser par lui-même. Nous avons eu beau partir en guerre dès le début contre les lieux communs et les banalités, d'une part, flétrir le plagiat ou la malhonnêteté qu'il y a à reproduire, sans en avertir le lecteur, des passages d'un auteur d'autre part, le deuxième devoir de M. (rentrée des classes) octobre 1931, débute

(2) En rangeant votre bibliothèque d'écolier, vous trouvez un vieux livre. Vous allez le jeter au panier, lorsque, vous ravisez, vous l'ouvrez et reconnaissez votre premier livre de lecture. Décrivez l'aspect actuel de ce livre et dites les souvenirs qu'il vous rappelle.

(1) Décrivez un voyage en métropolitain.

par un passage d'Anatole France : « Savez-vous ce que me rappelle chaque année... » Interrogé, M. prétend (à la suite de l'année scolaire montre qu'il est franc) qu'il lui a semblé « que c'était de lui ». Une dispute d'élèves dans la cour provient — sinon comme style tout au moins comme pensée, — de « Grands Cœurs » de Edmondo de Amicis. Nous laisserons de côté les lieux communs comme celui-ci : « Des minutes longues comme des siècles s'écoulèrent après le coup de sifflet du directeur » qui abondent. À chaque devoir, les mêmes observations orales et écrites sont répétées. Voici le dernier devoir proposé (mars 1931) : après une promenade longue et fatigante sur une route poussiéreuse, vous arrivez à la lisière d'une forêt. Dites ce que vous sentez en pénétrant sous le couvert de la forêt dont vous ferez la description. Les élèves, M. en particulier, ont été mis en garde contre les banalités si fréquentes dans la description de la nature. D'autre part, des textes de Theuriot (les tilleuls), de Taine (les sapins) ont été étudiés quinze jours auparavant. Voici maintenant des passages de M. : « Le soleil dardait ses rayons meurtriers sur notre tête. Nous étions, comme on dit vulgairement, en nage. Enfin la lisière d'une forêt apparut à nos yeux éblouis comme aux yeux des Hébreux apparut la Terre promise. (Interrogé, M. ignore ce que sont les Hébreux et ce qu'est la Terre promise). Nous pressons le pas et pénétrons sous le couvert de la forêt.

« Ce fut un enchantement. Les gouttes de rosée scintillaient au bout de chaque brin d'herbe comme des diamants. Non loin de là un ruisseau jasait, le grondement d'une cascade écumeante couvrait, par moment, le bruit de la forêt. De tous les côtés les oiseaux se poursuivaient en criant et j'entendis le sifflement moqueur du merle. Je m'assis sous un superbe tilleul. « Le tilleul a je ne sais quoi de tendre et d'attirant. Sa souple écorce grise et embaumée saigne à la moindre blessure. Ses feuilles en forme de cœur ont un surissement doux comme une caresse » (Theuriot). Je regardai autour de moi : il y avait des chênes, des roseaux. Un peu plus loin des pins dominaient des saules. « Les pins semblent à peine vivants ; leur tige se dresse en ligne perpendiculaire le long des rochers, leurs branches horizontales partent du tronc à angles droits, égales comme les rayons d'un cercle, et l'arbre tout entier est terminé par une aiguille nue » (Taine).

« Je m'étendis sur la terre couverte d'une mousse veloutée ».

Nous interrompons M. : Il reconnaît volontiers n'avoir jamais connu la forêt

avec cascade, mais « ça fait plus joli ». En réalité, partout où il n'y a pas réminiscence ou citation précise, nous nous trouvons en face d'un automatisme verbal remarquable. Dans les interrogations, M. confirme du reste ce diagnostic par la prolixité de sa parole, ses redondances et le vide complet de la pensée.

Nous n'en finirions pas si nous voulions citer tous les exemples d'aptitudes ou le plus souvent d'inaptitudes spéciales que nous ont révélées depuis trois ans, les compositions françaises de nos élèves, aptitudes ou inaptitudes confirmées au lieu d'être corrigées par l'éducation commune reçue. Cependant nous voulons mettre en parallèle les devoirs de deux élèves (année 1930-31) également jeunes, G., 12 ans 2 mois ; L., 12 ans 1 mois. L'un et l'autre proviennent du cours supérieur B. et dans la première composition française se montrent également faibles. L'un et l'autre ont écrit correctement mais sèchement des choses sans aucun intérêt. Pour tous les deux, le cours de composition française est une véritable révélation ; le deuxième devoir est très supérieur au premier, mais chacun va dès lors adopter un genre qu'il n'abandonnera plus jusqu'à la fin de l'année, malgré les leçons, malgré les reproches et les encouragements. G., observateur, esprit mathématique et scientifique, tournera de plus en plus ses devoirs vers le type leçon de choses. L., poète, amoureux de la nature, se montrera assez souvent pitoyable observateur, manquera presque toujours de précision, verra de plus en plus êtres et choses à travers le prisme déformant de sa personnalité. Inutile d'ajouter que nous fîmes pression sur le premier pour l'amener à être plus littéraire, sur le second pour brider son imagination et l'amener à plus de précision scientifique. Voici maintenant quelques extraits de devoirs de l'un et de l'autre :

*L'excursion
pendant les dernières grandes vacances*

G. — 4 jours après les prix nous sommes partis en vacances à l'île d'Oléron. Aussitôt arrivés, nous avons fait de nombreuses excursions parmi lesquelles celle qui m'a le plus intéressé fut celle de l'île d'Aix. La veille nous avions préparé notre déjeuner froid. Nous sommes partis à sept heures au port de Boyardville. Là nous avons pris une petite vedette — petit bâtiment d'une vingtaine de mètres de longueur et pouvant contenir 100 passagers. Elle marche avec un moteur à huile lourde. A 8 heures la vedette a lâché ses amarres, a tourné dans le port et a pris sa marche vers l'île d'Aix. Dans le port il n'y avait ni tangage ni

roulis ; mais en pleine mer le bateau dansait. Nous avons aperçu un grand yacht ancré au large. Au bout de 3/4 d'heure nous accostions un tout petit port de l'île d'Aix. L'île d'Aix a environ 3 kilomètres de longueur et 7 kilomètres de tour. La seule ville de l'île est très fortifiée. Nous avons visité la maison de l'Empereur, maison qui avait été habitée par Napoléon I^{er} pendant les trois jours qu'il est resté dans l'île. Ensuite, nous avons été déjeuner dans un petit bois voisin. L'après-midi, nous sommes allés dans les rochers et nous avons mangé des huîtres, mais elles sont toutes petites, à une certaine époque de l'année, elles sont cueillies et mises dans des parcs où elles grossissent.

« Vers 16 heures, nous sommes revenus prendre le bateau. La mer était beaucoup moins forte que lorsque nous étions arrivés. Le yacht était toujours ancré au large. A l'arrivée au port, nous voyons un magnifique canot automobile qui venait du yacht. Puis nous sommes retournés à la maison. »

L. — « Pendant mes grandes vacances, que j'ai passées dans un tranquille petit pays du Haut-Rhin, près de Mulhouse, et par un bel après-midi de septembre, nous organisâmes avec mon frère et quelques camarades une excursion dans les pittoresques montagnes alsaciennes. Nous partîmes donc à une heure avec un entrain et une joie extraordinaires. Nous marchions à grands pas, emportant notre goûter dans un petit sac mis en bandoulière et une ceinture qui le soutenait pour éviter qu'il ne sautât et que nous ne perdions le contenu. Le soleil était ardent, mais heureusement nous ne marchions pas toujours dans des petits chemins tortueux montant à pic dans la montagne peu ombragée ; il y avait parfois de belles forêts de pins et de sapins à l'odeur forte, saine et agréable. Nous attendions avec impatience ces forêts fraîches, et quel bien ça nous faisait quand nous rentrions dessous, cela nous rafraîchissait et nous redonnait de l'entrain. De temps à autre, une clairière apparaissait à nos yeux ; nous la contourions pour éviter la chaleur. Un banc était posé pour que l'on puisse s'asseoir et admirer le panorama qui était, ma foi, presque toujours visible et admirable.

« Par moment, un nuage venait cacher les rayons solaires et un petit vent doux se mettait à souffler... Nous entendions les cris joyeux des hirondelles et le cri funèbre du corbeau qui s'amusaient à tourbillonner dans les sapins et les clairières.

« Nous entendions les sonneries des vaches et des chèvres qui pâturaient dans la mon-

tagne et les cris du berger excitant ses chiens à rassembler le troupeau. »

(Suivent encore quarante lignes de texte de la même tenue).

Quelle différence entre la sécheresse précise et documentée du premier et le vague et la prolixité poétique du second.

Texte concernant la fête foraine du quartier

Voici un passage de G. : « Nous avons vu comme nouveauté une baraque dont l'affiche était intitulée « le mur australien ». Cette baraque était composée d'une piste verticale. Trois motocyclistes partaient du bas de cette piste, arrivaient par la vitesse acquise à se trouver placés perpendiculairement par rapport à la piste. Pour donner une plus grande émotion aux spectateurs, ils organisaient une course acharnée et se dépassaient mutuellement.

« Comme dans toutes les fêtes foraines, certaines baraques montraient pour une somme modique des phénomènes, tels que sauvages (plus ou moins vrais), femmes grenouilles, animaux nains, etc., etc. Il y avait aussi beaucoup de loteries, mais les loteries de sucre sont remplacées par des loteries d'objets les plus divers, par exemple : bouteilles de mousseux, vases, poupées, etc. »

Voici le début de L. : « Quand la fin de l'année arrive, la place d'Italie se peuple de tout un monde de forains qui reviennent à époque régulière. De tous côtés, des baraques de bois sortent de terre, les unes fraîchement peintes, les autres vieilles et disloquées. Derrière chacune d'elles se trouve la « roulotte », c'est-à-dire le foyer de ces forains que l'on voit affairés à « monter » l'un sa loterie, l'autre son tir, etc... Par les cheminées de ces habitations, on voit sortir des tire-bouchons de fumée qui me font penser qu'il fera bon chez soi tout à l'heure et que ces pauvres gens ne doivent pas avoir bien chaud quand la neige tombe et que la bise de décembre souffle. »

Toujours la même note : chez le premier, objectivité, précision, sécheresse. — Chez le second, très forte subjectivité, imagination, poésie, manque de détails précis, abondance (le devoir comprenait plus de huit cents mots écrits en une heure et demie).

Tous les textes présentent les mêmes caractéristiques. Voici fin janvier le devoir se rapportant au premier livre de lecture retrouvé.

Début de G. « Aujourd'hui, comme c'est jeudi, je vais ranger ma bibliothèque d'écolier ; elle est plutôt petite et ne mérite pas le nom de bibliothèque, car si j'ai une vingtaine de livres, c'est tout. Je fais un tri et je mets de côté les livres neufs... »

Début de L. « Maman me gronde souvent pour mon désordre ; elle me reproche de ne pas être soigneux et se plaint de voir toujours « tout en l'air » dans ma chambre où elle a réuni pour m'être agréable les objets qui me sont familiers : mes jouets, mes livres, mes cahiers, ce qui crée pour moi une atmosphère douce et personnelle. »

Voici la description actuelle du livre par G. « Je l'ouvre et je m'aperçois que c'est mon premier livre de lecture. Il est maintenant dans un état déplorable ; il a une couverture déchirée, rayée de traits de crayon vert et rouge ; certaines lettres du titre sont effacées et quelqu'un qui n'en saurait pas le titre ne pourrait le lire. Certaines pages sont déchirées, écornées et décollées ; je le mets de côté, car je vais le faire réparer pour pouvoir le garder. »

Même passage par L. « J'ai ouvert avec émotion le témoin, l'ami de mes premières heures d'école, car c'était bien lui que je venais de retrouver. »

« En première page, mon nom écrit par la maman du jeune écolier d'alors ! Comme elle devait être fière de me conduire pour la première fois à l'école et mon nom tracé de sa main doit refléter les émotions qui l'agitaient en pensant à mon début à l'école et à ses espoirs dans l'avenir. Me voici assis, attentionné, curieux de ce que chaque page va me révéler d'autrefois. Cher petit livre, comme tu as bouleversé mes pensées. Chaque ligne fait passer en moi un monde de souvenirs joyeux, si purs, si innocents. »

« Il me semble que je suis déjà un très grand garçon. A le parcourir, certaines phrases me semblent même puériles, et pourtant à mesure que je le feuillette, je reviens avec précision chaque détail déchiffré si péniblement. »

« Ici, un gros pâté : comme j'étais maladroite ! Là j'ai griffonné d'une main hésitante les mots de la leçon ; plus loin j'ai coloré avec amour une image représentant l'aveugle et son chien ! »

« J'admire ce récit, et je me souviens encore comme mon petit cœur se gonflait... »

Pour terminer, voici le texte du dernier devoir de l'année : « Une automobile s'est arrêtée dans un village devant une auberge où les voyageurs descendent pendant que le chauffeur fait une réparation. Les curieux s'appellent et font cercle ». Plus de neuf mois d'enseignement en commun ont agi sur les jeunes G. et L. G. a été pendant neuf mois mis en garde contre sa sécheresse, le caractère impersonnel de ses descriptions et narrations, son manque de sentiment. L. au contraire, pendant neuf mois,

s'est vu reprocher son imagination vagabonde qui l'emporte loin de son sujet, le manque de précision de ses devoirs, sa sentimentalité un peu exagérée. L'un et l'autre sont de très bons élèves, pleins de bonne volonté et du désir de faire plaisir à leur professeur. Voici la description du village, que nous avons demandée précise, par G. : « Une automobile vient d'arriver dans un petit village de Touraine, qui est perché sur un riant coteau. Au loin on aperçoit le château de Chambord. En bas, la Loire qui coule entre deux rivages bas et sablonneux. Le village a ses maisons groupées près de la mairie. Par-ci, par-là, on voit des fermes qui ont des grands champs cultivés, des jardins fruitiers, qui, à cette époque, sont fleuris ». »

Même description par L. : « Le village de Wessering est niché au fond de la riante vallée de la Thur. C'est un cercle de verdure d'où émerge le clocher élégant du village. Par ce brûlant après-midi d'été la nature entière semble assoupie ; du reste plus personne au village, à part les jeunes enfants qui font leur somme et les vieillards qui veillent sur eux. Toute l'activité du pays s'est portée aux champs où l'on s'active à rentrer les foins, car le ciel d'un rouge cuivré semble annoncer l'orage prochain. (Aucune description précise). »

Description de la voiture par G. : « Les paysans font cercle autour de la magnifique voiture, qui est une Hispano-Suiza. Elle est bleu ciel avec des bandes bleu foncé. Les jantes sont de même couleur. Le capot est long et la voiture paraît de ce fait encore plus longue ». »

Voici tout ce que se rapporte à la description de la voiture dans le devoir de L. « Ce bruit se rapproche et je puis apercevoir une grosse limousine qui, à toute allure, dévale la route en lacets descendant du ballon de Guebwiller. » Et beaucoup plus loin, ces quelques mots échangés par les paysans : « Oh, regardez comme c'est luxueux ! Faut-il que ces gens-là soient riches ! Et ce nécessaire de toilette, ce cendrier, ces vases avec des fleurs ! » En somme, pas une précision sur ce qu'il a pu observer tous les jours : les parents sont riches et ont possédé plusieurs automobiles. »

Mais dans le domaine de l'imagination L. a repris la palme. Voici tout ce que G. trouve à dire sur la descente des voyageurs à l'auberge : « La voiture s'est arrêtée devant la plus belle auberge du village, l'auberge du Cheval Blanc ». C'est tout, et il n'en sera plus parlé. »

L. est beaucoup plus prolixe. « En quelques instants elle est à nous et elle stoppe devant une auberge. »

« Un coq qui dormait sur la route à l'ombre d'un chêne, furieux, s'éveilla, et au risque d'être écrasé s'échappa entre les pneus de la voiture.

« A l'intérieur, un monsieur s'apprête à descendre, tandis qu'une dame, une glace à la main, se poudre et arrange sa coiffure. Aussitôt le chauffeur se précipite pour ouvrir la porte tandis qu'un petit vieillard apparaît sur le pas de la porte et les occupants de la voiture entrent suivis de l'Alsacien qui leur fait maintes génuflexions, et leur dit qu'à « L'Ami Fritz » tout est bon.

« Si Madame veut bien nous faire l'honneur d'entrer dans notre salle pour se reposer au frais, elle pourra s'y rafraîchir et jeter un coup d'œil sur notre carte : « Choucroute garnie de saucisses de Strasbourg, tarte de myrtilles que nous cueillons chaque jour dans la montagne, bière de Lütterbach, etc... »

Interrogé, G. déclare qu'il a décrit un village qu'il connaissait bien et une automobile qu'il voit chaque jour dans sa rue. Quant à l'entrée des voyageurs à l'auberge, il n'en a rien dit parce qu'il ne s'est rien représenté à ce sujet, « il n'a rien vu ». L., au contraire, n'a pas donné de détails précis sur Wesseling « parce qu'il n'y a pas pensé ». Pourtant le clocher bulbeux méritait une mention, la façade de l'auberge, la fontaine du village étaient caractéristiques. L'automobile n'a pas été décrite « parce que je n'y ai pas pensé ». Mais interrogé sur l'automobile de sa tante dans laquelle il vient de voyager il y a peu de temps, L. ne donne aucun détail précis.

La belle assurance de nos débuts sur les brillants résultats obtenus en composition française a disparu après de telles constatations. En somme, notre rôle avait été assez modeste : donner des méthodes de travail aux enfants et leur suggérer l'existence de sources d'idées qu'ils portent en eux. Nous reviendrons dans les conclusions sur le rôle d'animateur qui doit être celui du maître — c'est certes une belle tâche, mais nous pouvons le dire ici : notre seule utilité avait été de révéler aux enfants leurs propres aptitudes et de les placer dans les meilleures conditions d'exercice pour leur permettre de développer leurs fonctions mentales dans le sens de ces aptitudes. Il restait cependant à expliquer à nos yeux l'immense écart que nous pensions avoir constaté du premier devoir au second ou, dans quelques cas, du premier devoir aux troisième ou quatrième. Revenant sur ces premiers devoirs que nous étions arrivés à considérer comme sans intérêt, nous nous aperçûmes que les différences entre les devoirs étaient moindres que nous ne l'imaginions primitive-

ment. En réalité, de grandes différences existaient, elles étaient dues au fait que nous avons déjà signalé : le manque total de méthode... et quelquefois même d'exercice. Mais, ce qui est très important, les caractéristiques qui restaient constantes pendant toute l'année scolaire existaient déjà en réalité dans le premier devoir.

Le cas de D. (l'inventeur) ne présente pas d'intérêt spécial, car il vient d'un cours supérieur A. et sait déjà faire une composition française quand il arrive au cours complémentaire. Peu de différence donc entre son premier devoir (rentrée des classes), son second devoir (excursion). Cependant, nous pouvons signaler au moins cinq « inventions » dans son premier devoir qui montrent une imagination débordante : « le directeur souriant » (absolument faux), le professeur (moi-même) serre la main de ses anciens élèves », « la matinée s'est passée dans la cour » (on est monté en classe à 8 h. 45), « l'école est accueillante » (une véritable prison), « la cloche a sonné pour arrêter les élèves » (la cloche a disparu depuis 5 ans), etc...

Le cas V. est plus intéressant. V. vient d'un cours supérieur B. et son premier devoir (en 1930, c'est l'excursion), est enfantin. Cependant, le caractère vague, impersonnel et généralisateur des futurs devoirs est déjà très net. « Pendant les dernières vacances on a fait de belles excursions mes parents et moi. C'est utile de voir des beaux pays et des belles choses ; ça remet de l'oxygène dans le sang et ça donne du courage pour le travail en octobre. Un jour nous devions monter sur une belle colline. Maman a préparé un goûter. C'était fatigant quand nous sommes montés, mais à la descente ça allait tout seul. Là-haut, on avait un paysage superbe ; des villages, des prés, des bois et de jolis ruisseaux. C'est toujours dur de monter, surtout pour les gens vieux, mais quand on est en haut on est payé de ses peines.

« Les vacances devraient être obligatoires pour tout le monde ».

On le voit, si puéril que soit ce devoir, il est bien le frère des suivants.

Nous pourrions faire des remarques analogues avec les élèves que nous avons étudiés précédemment.

Il résulte de là que si notre enseignement a éveillé chez des élèves des aptitudes qui s'ignoraient encore, il n'a pu que développer les fonctions mentales dans le sens de ces aptitudes et non faire d'un poète un observateur ou donner de l'imagination à qui n'en a pas.

Communications du B. I. E.

Le mouvement éducatif en 1932-1933 (1)

Les Economies budgétaires. — Le dénominateur commun de la vie scolaire en 1932-33 demeure le même malheureusement que celui de l'année 1931-32 : la crise économique et ses répercussions.

Alarmé par les suites désastreuses que les restrictions dans les budgets de l'Instruction publique peuvent avoir sur l'avenir de l'École, le Bureau International d'Éducation entreprit une enquête sur ce sujet (2). Il attira l'attention des Gouvernements sur les graves conséquences de ces restrictions, en leur suggérant de faire porter les diminutions sur des branches de l'administration, affectant moins le progrès matériel et moral de l'humanité.

Malgré ce cri d'alarme — cri répété par la Fédération internationale des Associations d'Instituteurs, par la Fédération universelle des Associations pédagogiques, par la Commission internationale de Coopération intellectuelle, par l'Assemblée de la Société des Nations et d'autres encore, — la situation, loin de s'être améliorée en 1932-33, est devenue plus précaire.

Parmi les premières victimes de la crise figurent les instituteurs, puisque leurs traitements ont été réduits dans des proportions souvent alarmantes.

Dans quelques pays, des classes et des écoles ont été fermées, ou l'année scolaire réduite, pour raison d'économie. D'autres rapports signalent une augmentation de l'effectif des classes. De nombreux projets de constructions scolaires ont été ajournés ou supprimés. Ailleurs les crédits affectés aux constructions scolaires ont subi une diminution importante, atteignant parfois 75 %.

Une autre conséquence de la crise a été l'augmentation de l'écolage, allant jusqu'à 150 %, et l'institution d'impôts scolaires spéciaux.

Toutefois, et d'après nos renseignements, quatre ou cinq pays n'ont pas réduit leur budget de l'Instruction publique, mais l'ont au contraire augmenté. Comparé à celui de 1932, le budget du Ministère de l'Éducation Nationale de l'Italie accuse une augmenta-

tion de 300 millions de lire. Le budget de l'Instruction publique de l'Espagne a été augmenté l'année dernière de 60 millions de pesetas. L'Équateur, la République de Costa Rica et quelques cantons suisses ont aussi augmenté leur budget de l'Instruction publique.

Administration et politique scolaires. — Avant d'examiner le mouvement éducatif dans chaque domaine de l'enseignement, il vaut la peine de considérer quels ont été, en 1932-33, du point de vue de l'administration et de la politique scolaires, les tendances et les faits les plus remarquables.

S'il faut signaler la décentralisation de quelques services scolaires espagnols et l'introduction de l'autonomie universitaire en Roumanie, d'une façon générale la crise a contribué plutôt à renforcer l'influence de l'État sur le mécanisme de l'instruction.

Au Brésil, État fédératif, le Ministère de l'Éducation et de la Santé Publique, créé en 1930, a continué à développer son activité dans le domaine de l'enseignement supérieur, secondaire et commercial, et s'est préoccupé d'affermir le contrôle de l'Instruction publique. On connaît les tendances allemandes à subordonner l'activité des « Länder » à l'autorité centrale. En Italie, 25.000 maîtres et 8.000 directeurs, qui dépendaient jusqu'à maintenant des municipalités, dépendront dorénavant du Ministère de l'Éducation Nationale.

Une autre manifestation de l'intervention de l'État à l'école a été la substitution de l'enseignement officiel à l'enseignement privé. Le Parlement albanais modifia, en avril 1933, la Constitution du pays : en vertu de ce changement l'Instruction et l'éducation des citoyens albanais, qui constituaient désormais un droit exclusif de l'État, ne pourront être données que dans les écoles et instituts officiels. Les écoles privées de toutes catégories ont été fermées. L'Espagne a décrété le remplacement des institutions d'enseignement confessionnel par des écoles officielles. En Chine, aucune école normale privée ne pourra plus fonctionner. Au Mexique, les écoles primaires privées ont été aussi l'objet d'une réglementation. Le même fait s'est produit en Estonie, pour les écoles subventionnées par le Ministère de l'Instruction Publique.

(1) Cette étude a été publiée dans l'« *Annuaire international de l'Éducation et de l'Enseignement* » de 1934 (publication du Bureau international d'Éducation, N° 35, Genève, 1934).

(2) *Les Economies dans le domaine de l'Instruction Publique.* Publication du Bureau International d'Éducation, Genève, 1934.

Dans plusieurs pays, l'Etat s'est préoccupé de renforcer et d'améliorer les systèmes de contrôle et d'inspection : c'est le cas du Danemark, où l'inspection provinciale a été confiée à des inspecteurs professionnels ; du Portugal, où l'administration et l'inspection de l'enseignement primaire ont été modifiées par un décret du 30 mars 1933 ; de la Tchécoslovaquie, qui a introduit des examens destinés à juger objectivement des aptitudes des candidats à l'inspection scolaire, etc. Le rapport des Etats-Unis d'Amérique remarque que la crise a contribué à unifier le contrôle de l'instruction publique dans quelques-uns des Etats américains.

Enseignement primaire. — En ce qui concerne le problème scolaire, les pays peuvent être divisés en deux grands groupes : d'un côté, ceux pour lesquels ce problème est avant tout d'ordre *quantitatif* : augmentation du nombre des écoles, augmentation du nombre des maîtres ; de l'autre, ceux qui ayant déjà résolu le problème *quantitatif*, peuvent concentrer leur attention sur le problème *qualitatif* : amélioration des méthodes, perfectionnement des détails du système scolaire, etc.

Une des caractéristiques du mouvement actuel est que, en vertu de l'élévation du niveau social d'une part, et du chômage d'autre part, le problème *quantitatif* est de nouveau au premier plan, même dans les pays qui l'avaient déjà résolu. Les enfants, ne pouvant trouver d'emplois, tendent à rester à l'école plus longtemps qu'auparavant, et la société tâche de combattre le chômage de la jeunesse en limitant l'âge d'entrée dans les fabriques. Voilà pourquoi le problème de la prolongation de la scolarité obligatoire s'est posé dans plusieurs pays, et la raison pour laquelle le Bureau International d'Education a entrepris une enquête à ce sujet (1), et l'a inscrit à l'ordre du jour de la Troisième Conférence internationale de l'Instruction publique.

Nous nous bornerons à signaler que le problème *quantitatif* ne s'est pas posé seulement au Brésil, où l'on a ouvert cette année de nouvelles classes et écoles (1.524 dans l'Etat de Sao Paulo seulement), en Finlande (une centaine), en Equateur, en Egypte, au Luxembourg, en Italie (2.500 en 1932-33), en Pologne, mais aussi dans des pays comme la Belgique, où la population scolaire a augmenté de 40.000 unités en une année, et comme l'Angleterre (augmentation de 61.351 élèves en une année.

En ce qui concerne la scolarité obligatoire et sa prolongation, le Ministère de l'Instruction publique du Danemark a décrété que les écoles qui le désirent peuvent organiser un huitième degré scolaire, recevant pour cela une subvention spéciale du Gouvernement. A Genève, la loi du 13 mars 1933 oblige les enfants à fréquenter l'école jusqu'à 15 ans révolus ; les dernières années prennent un caractère pratique (enseignement domestique ou manuel). L'Egypte a déclaré l'enseignement obligatoire de 7 à 12 ans. La Chine a promulgué un « plan d'action pour la première période de l'enseignement obligatoire ». Au Luxembourg, la tendance à prolonger la scolarité d'une huitième année se généralise dans les villes.

Enseignement secondaire. — Il y a quelques années encore, l'attention des autorités scolaires et surtout des autorités pédagogiques se concentrait sur l'école primaire. Cet intérêt et cette préoccupation se sont portés depuis lors vers l'enseignement secondaire également. L'amélioration générale du niveau social a contribué, avec d'autres facteurs, à diriger vers l'école secondaire un afflux inespéré d'élèves.

D'après le rapport de « l'Office de l'Education » de Washington, le nombre des élèves inscrits dans les écoles secondaires des Etats-Unis a augmenté de 15 % de 1930 à 1932.

En Italie une augmentation de plus de 30.000 élèves a obligé l'Etat à créer de nouvelles écoles secondaires et des classes parallèles.

Il y a deux ans, le nombre des élèves qui, en Belgique, fréquentaient l'enseignement secondaire, était de 42.000. L'année dernière il atteignait 49.000. Cette augmentation de 7.000 élèves a nécessité la création d'une vingtaine de nouvelles écoles. Des faits semblables sont signalés dans les rapports des Ministères de l'Instruction publique de l'Egypte, de l'Irlande, de la Finlande, de l'Autriche, etc.

Au Mexique, devant l'impossibilité de multiplier les écoles existantes, le Secrétaire de l'Education a encouragé les initiatives privées en subventionnant les écoles secondaires privées et en donnant une valeur officielle au diplôme de ces écoles.

Dans quelques pays l'affluence des élèves a été favorisée par l'institution de la gratuité de l'enseignement secondaire. Mais cette tendance à ouvrir toutes grandes les portes de cet enseignement est contrariée par le grave problème du chômage des travailleurs intellectuels.

Au Danemark, le Ministère de l'Instruc-

(1) *La Scolarité obligatoire et sa prolongation.* Publications du Bureau International d'Education. Genève, 1934.

tion publique a chargé une Commission d'étudier la question de la limitation des admissions à l'école secondaire. Un mouvement se manifeste dans ce pays contre la trop grande affluence à l'école secondaire : il s'agirait, en augmentant la difficulté des examens, de ne permettre l'accès aux études supérieures qu'aux élèves les plus qualifiés.

En Italie, le Ministère de l'Éducation Nationale fait appliquer le « *numerus clausus* » avec une très grande rigueur.

Cette question de l'admission dans les écoles secondaires a également fait l'objet d'une enquête du Bureau International d'Éducation (1). Les résultats de cette enquête seront examinés, en même temps que le problème des économies dans le domaine de l'instruction publique et de la prolongation de la scolarité obligatoire, à la Troisième Conférence Internationale de l'Instruction Publique.

Une solution qui semble gagner toujours plus d'adeptes, est celle qui consiste à modifier le caractère unitaire et exclusif de l'enseignement secondaire. Au Portugal, la Commission chargée d'étudier la réforme, a proposé la création de deux systèmes d'enseignement secondaire : l'un, presque exclusivement pour les élèves qui se destinent à l'enseignement supérieur, l'autre, pour les élèves qui se proposent de suivre des cours techniques ou d'entrer immédiatement dans la vie sociale. Le Ministère de l'Instruction publique d'Estonie examine en ce moment la possibilité de diviser l'enseignement secondaire en deux cycles différents : a) une école réelle de trois années d'études faisant suite à l'école primaire ; b) un gymnase, de 2 ou 3 années, faisant suite à l'école réelle.

Enseignement universitaire. — Tandis que quelques pays appliquent la méthode du « *numerus clausus* » pour l'entrée à l'école secondaire, d'autres préfèrent retarder la sélection à un âge où l'élève sera plus formé, soit au moment de l'entrée à l'Université.

Au Portugal, les élèves désireux d'entrer à l'Université doivent, depuis octobre 1933, subir un examen qui présente le double caractère d'une dissertation et d'un test d'aptitude. Les épreuves sont identiques pour les trois universités ; les examens sont écrits et ont lieu le même jour à la même heure. Afin de garder le secret, les tests sont imprimés à l'étranger.

Les rapports des Ministères de l'Instruction Publique signalent peu d'innovations concernant l'enseignement universitaire,

excepté pour l'Égypte, l'Espagne, la Pologne et la Tchécoslovaquie. Quelques pays s'efforcent d'améliorer leurs installations universitaires. En Belgique, le Ministère a dépensé 50 millions de francs belges pour agrandir les Universités de Gand et de Liège. L'année dernière l'Italie a dépensé 150 millions de lires pour des constructions universitaires. Le rapport de l'Autriche constate aussi un effort dans ce domaine.

Pendant longtemps, le recours à la pédagogie scientifique en tant qu'auxiliaire de l'enseignement a été considéré comme un besoin exclusif des maîtres primaires. Peu à peu, les professeurs de l'enseignement secondaire ont découvert les services que pouvaient leur rendre les connaissances de la méthodologie systématique. Quant aux milieux universitaires, faut-il considérer comme symbolique la publication faite par la Commission de l'Association des Collèges américains de médecine, d'un rapport sur les principes pédagogiques qui peuvent s'appliquer à la formation des futurs médecins.

Enseignement professionnel. — Si dans quelques pays l'enseignement professionnel n'a pas encore trouvé, — tout au moins du point de vue administratif — sa véritable voie, il a été l'objet d'une série de mesures tendant à le systématiser et à le faire entrer dans le cadre de l'enseignement en général.

L'Office de l'Enseignement Technique du Ministère de l'Instruction publique de Belgique, créé en décembre 1932, a pour but de centraliser l'enseignement professionnel qui dépendait du Ministère de l'Industrie et du Commerce et du Ministère de l'Agriculture.

Au Portugal, l'enseignement professionnel, qui était du ressort des Ministères du Commerce, de l'Industrie et des Travaux publics, est rattaché aujourd'hui au Ministère de l'Instruction publique. Il en est de même en Espagne. En Pologne, les écoles d'agriculture ont été rattachées au Ministère de l'Instruction publique. En Italie, les différents Instituts ont passé sous la dépendance d'une direction générale unique. Les rapports français et polonais contiennent des détails intéressants sur la collaboration de l'État et de l'industrie privée dans l'organisation de l'enseignement technique.

Les milieux de l'enseignement professionnel se préoccupent toujours davantage des questions pédagogiques.

Les autorités scolaires roumaines ont demandé aux professeurs des ateliers de se tenir au courant de la littérature pédagogique et ont exigé d'eux des résumés écrits des ouvrages consultés. Le Ministre affirme

(1) *L'admission aux écoles secondaires.* Publ. du B. I. E. Genève, 1934.

que les résultats ont été concluants : un grand nombre de professeurs ont abandonné les anciens procédés didactiques, pour les remplacer par des méthodes nouvelles, plus rationnelles et plus pratiques.

Le Ministère de l'Instruction publique de Tchécoslovaquie annonce que, pendant l'année scolaire 1933-34, deux nouveaux Instituts destinés à la préparation des maîtres d'écoles professionnelles ont été inaugurés.

Préparation du personnel enseignant. —

Dans « l'Annuaire international de l'Éducation et de l'Enseignement » de l'année dernière, nous remarquions que les autorités scolaires se rendaient compte qu'une réforme pédagogique ne pouvait être effective sans le concours d'un personnel enseignant vraiment capable du point de vue professionnel. L'idée s'impose peu à peu que, pour donner aux maîtres l'autorité morale nécessaire, il faut que leur formation soit à la hauteur des études propres à toutes les carrières libérales. Il conviendrait de faire disparaître le complexe d'infériorité dont souffrent la majorité des éducateurs — complexe interprété à tort comme une manifestation de pédanterie, — en leur permettant de se trouver sur les mêmes bancs, tout au moins dans les écoles secondaires, que le futur médecin ou le futur avocat.

On peut dire que les efforts pour l'amélioration professionnelle du personnel enseignant se manifestent presque partout. En Irlande, en 1932, 72 % des élèves admis dans les écoles normales avaient fait des études secondaires. Au Canada (Nouvelle-Ecosse), les conditions d'accès aux Ecoles normales sont rendues plus sévères : dorénavant tous les candidats devront avoir fréquenté une école secondaire pendant 3 ans au moins. A Genève, le règlement des études pédagogiques consacre le principe de la préparation secondaire comme base de la formation pédagogique et de la formation universitaire du personnel enseignant. Les futurs instituteurs doivent faire, après trois années d'études, une année de stage, une année d'études théoriques dans les instituts pédagogiques universitaires et une année d'études pratiques.

Le rapport de la Colombie fait allusion aussi à la réforme des études pédagogiques dans ce pays. Le Paraguay annonce la création d'une Faculté de philosophie et des sciences de l'éducation.

Un événement digne d'être relevé est celui de la réorganisation de l'École normale de Londres. Cette école, tout en continuant à former des instituteurs, a été installée, en septembre 1932, à l'Université de Londres et transformée en Institut pédagogique. Cet institut servira de centre d'études et de recherches pédagogiques théoriques et pratiques.

En Tchécoslovaquie, le nombre des académies pédagogiques et des Ecoles normales a augmenté. Il en est de même des cours universitaires destinés à préparer le personnel enseignant primaire. L'Allemagne a créé une académie pédagogique destinée à éveiller l'intérêt du personnel enseignant envers l'école rurale. Elle a transféré, à la campagne aussi, deux autres académies installées dans les villes.

Le rapport autrichien signale l'application d'un nouveau régime dans les Ecoles normales. L'Égypte a créé un Institut de pédagogie pour jeunes filles. Le rapport polonais — qui du reste résume la réforme réalisée cette année dans tous les cadres de l'enseignement — contient des détails intéressants sur le perfectionnement du personnel enseignant.

Tandis qu'en Angleterre des mesures ont été prises pour diminuer l'effectif du personnel enseignant devenu trop nombreux, le Ministère de l'Éducation Nationale de l'Italie a réalisé un grand effort pour attirer les jeunes gens dans les Ecoles normales. D'après le rapport officiel envoyé au Bureau International d'Éducation, l'Italie estime que le maître peut donner aux garçons une éducation morale et spirituelle mieux qu'une maîtresse. Jusqu'à maintenant la proportion des jeunes gens dans les Ecoles normales italiennes était insignifiante. En vertu des mesures prises (bourses, création d'Ecoles normales pour jeunes gens, etc) l'élément masculin représente actuellement la moitié du contingent de ces écoles.

Le Mouvement des " Compagnons du Monde "

LETTRE N° 3, PAR LE D^r ZILLIACUS (HELSINGFORS), DU COMITÉ EXÉCUTIF DE LA LIGUE.
UN DÉFI A L'ÉDUCATION : LA PROPAGANDE.

Septembre, 1934.

Chers Collègues,

De plus en plus, et de toutes parts, on se sert de l'école comme d'un instrument de propagande politique.

Dans les pays régis par une dictature, l'école a pour objet unique de produire des citoyens pourvus d'un ensemble donné d'idées, de traits de caractère, d'habitudes, de dévouement à certaines autorités. Ils deviendront des serviteurs de l'Etat : c'est leur fonction unique. C'est en vue de ce seul but, que l'on prépare avec un soin minutieux le manuel scolaire, le théâtre, le cinéma, l'omniprésent haut-parleur, que l'on organise les sports et l'éducation physique, l'appel du chant, de la parade, du salut, de l'excursion ; la vie dans l'école et hors de l'école. La collectivité scolaire et la collectivité adulte, l'école et la société s'allient pour former un organisme unique, entièrement consacré au service de ce nouveau Dieu : l'Etat.

Dans les pays à gouvernement démocratique, l'école est moins complètement livrée aux propagandistes, mais là aussi néanmoins, la propagande envahit l'éducation. Diverses organisations d'adultes s'efforcent, résolument, les unes avec l'approbation des autorités, les autres sans elle, de recruter les enfants. Tels sont les partis communistes et ceux qui se distinguent par les couleurs variées des chemises portées par leurs adhérents, les organisations religieuses, patriotiques, supernationalistes des divers pays européens, les sociétés de préparation militaire plus ou moins volontaires qui fleurissent jusqu'en Amérique, et toutes les variétés de gardes nationales ou civiles, et les sociétés pacifistes, ainsi que les Unions pour la Société des Nations. Parmi ces nombreux groupements, il en est qui intensifient plus que d'autres la propagande dont nous parlons ; certaines d'entre elles cherchent plus que d'autres à s'adapter au plan général d'éducation de leur pays, quelques-unes jouissent des bénédictions gouvernementales, d'autres s'en passent. Mais elles ont toutes un trait commun : c'est de forcer les murs de l'école et d'entraîner la jeunesse dans l'un quelconque des conflits qui divisent la société adulte. Que

nous le voulions ou non, la politique est entrée à l'école.

Mon impression très nette est qu'il y a là un défi que l'Education Nouvelle se doit de relever si elle ne veut pas faillir à ce qui est sa véritable raison d'être.

L'Education Nouvelle ne pactisera en aucune manière avec une propagande qui prétend dicter aux jeunes leur façon de penser ou les enrôler dans les querelles des adultes. Elle doit prendre fermement position contre tout essai de former la génération montante suivant un modèle uniforme et déterminé à l'avance et ne pas permettre que l'individu soit considéré comme un rouage de machine. A exprimer cette pensée aussi brièvement, on risque de passer pour un anarchiste ou un charlatan. Mais si nous disons que l'éducateur ne devrait connaître d'autre guide ni d'autre barrière à son autorité que son respect pour la personnalité de l'enfant, nous nous serons fait comprendre de ceux qui éprouvent ce respect.

Enfin, il est un critérium que l'Education Nouvelle devrait employer pour juger l'activité de toute organisation prétendant exercer une influence sur la jeunesse : cette activité est-elle génératrice de haine envers des individus ou des groupes d'individus ? Dans l'affirmative, elle est condamnée d'avance.

Il est néanmoins un autre aspect de la question qui mérite d'être mentionné. Avec l'entrée de la politique à l'école, l'un des objets que se propose depuis longtemps l'Education Nouvelle est enfin réalisé : le contact entre l'école et la vie a été établi, l'isolement de la jeunesse studieuse a pris fin. Les problèmes qui agitent le monde environnant se posent franchement à elle, et, ce qui est plus important encore, on a donné un but à son activité. Au jeune Nazi, on assure que de son école, il participe à la reconstruction de son pays, le jeune communiste travaille consciencieusement à la réalisation du plan quinquennal et de la révolution mondiale. Stimulants bien puissants, certes, que ceux-là, mais il ne faut pas croire que les jeunes gens des pays démocratiques soient totalement privés de l'attraction de suggestions semblables. On les presse de travailler (et souvent non sans risque) pour le parti communiste ou fasciste, ou irrédentiste, ou de défendre leur religion persécutée, ou leur droit à la liberté de pensée, ou leur civilisation nationale. On

les adjure de se préparer à défendre leur patrie contre un ennemi détesté, ou au contraire de soutenir la cause persécutée de la non-résistance. Subitement, la jeune génération se trouve prise au sérieux : au lieu de lui demander de travailler comme on l'exige d'enfants bien sages, on l'enrôle pour une croisade. Il suffit de comparer l'élan que suscite un appel de ce genre avec celui qui émane du désir d'obtenir de bonnes notes et de réussir à des examens pour se rendre compte de l'irréparable faiblesse de l'éducation ancienne.

Voici donc une chose dont l'Education Nouvelle ne peut se passer. Il lui faut, elle aussi, faire cadrer l'école avec la vie réelle. Il lui faut, elle aussi, lancer un appel et recruter des fidèles en faveur d'une cause.

L'Education du Citoyen. — Reconnaissons avant tout la difficulté de notre situation. Tout comme l'école propagandiste, nous nous séparons de l'ancienne méthode de l'école cloîtrée, mais nous ne pouvons offrir un programme tout fait montrant la réalisation à portée de la main avec uniformes, signes secrets de ralliement et drapeaux pour entretenir l'enthousiasme. Plus le but est rapproché et limité, plus il est facile à rendre vivant et attrayant pour un esprit peu mûr ; plus le groupe est exclusif et persécuté, plus il est aisé de lui imposer une discipline et de lui attirer des fidèles — plus il est difficile aussi, d'ailleurs, de faire naître des idées claires et indépendantes, mais de cela le propagandiste se soucie fort peu.

C'est donc avec un sérieux « handicap » que nous partons, car notre but est lointain. Il n'est autre que la civilisation elle-même et nous manquons d'un programme tout fait à proposer, notre objet étant de faire naître et de développer une faculté de jugement indépendant ; basé sur la connaissance des faits. Mais ce n'est pas la difficulté de la tâche qui doit nous la faire abandonner ; elle nous poussera, au contraire, à l'étudier avec soin et à nous mettre sérieusement au travail.

A mon sens, la question d'éducation du citoyen en comprend deux principales :

1° Comment assurer que les enfants deviennent des citoyens *renseignés* et *aptes* à remplir leurs devoirs ;

2° Comment faire naître et développer en eux la *volonté* de devenir des citoyens ?

1° Le premier point est essentiellement une question de programmes. Il n'est évidemment pas possible de discuter ici de manière détaillée la réforme des programmes. Tout ce que nous pouvons en dire, c'est qu'il nous semble que cette

réforme est la tâche la plus urgente qui s'impose actuellement aux éducateurs, et que sur cette question il existe déjà chez ceux-ci un réel accord de principe. Dans de nombreux pays, les cercles d'Education nouvelle font des tentatives de transformation des programmes en vue d'y insérer l'étude de la société humaine telle qu'elle est et de l'évolution qui l'a amenée à son état actuel. Dans cette étude on ne saurait omettre celle des maux dont souffre notre époque et des remèdes divers, pommés de discorde entre les hommes. Les enfants devraient pouvoir en discuter en toute liberté et sur leur propre plan intellectuel. Quant à la formation progressive de l'activité civique, elle est essentielle et nous la voyons par exemple sous forme de participation des jeunes dans l'organisation communale.

2° La seconde partie du problème dépend essentiellement de l'esprit qui inspire l'éducation. Les partisans de l'Education Nouvelle ne s'efforcent pas de gagner leurs élèves à un programme politique, économique ou social quel qu'il soit. Ce qu'ils désirent, c'est éveiller en eux la conscience sociale. Ils s'efforcent de faire naître en eux, au fur et à mesure de leur développement, la sensibilité aux souffrances, à l'insécurité, à l'injustice, qui rendent aujourd'hui la vie presque insoutenable pour une grande part de l'humanité, et à les pénétrer du désir d'aider à l'avènement d'une société meilleure. En un mot, et tout aussi passionnément que les propagandistes dont nous parlions plus haut, les éducateurs « nouveaux » désirent canaliser la bonne volonté des adolescents, et leur proposer un idéal social car ils pensent que le monde actuel a besoin avant tout de citoyens doués d'esprit social. Mais ces mêmes éducateurs sont décidés à ne jamais perdre de vue l'objet principal de leurs efforts, qui est de faire naître et de développer chez leurs élèves l'initiative personnelle et l'indépendance du jugement. Ils voient clairement que la volonté d'être de vrais citoyens ne peut être ni créée par une obligation ni limitée par des conventions. La bonne volonté spontanée, une sensibilité active et une discipline personnelle sont à la base de toute conduite « sociale » ; il nous faudra donc essayer de créer dans nos institutions éducatives l'atmosphère propre à favoriser l'éclosion de ces qualités. Tels sont les objets que nous proposons à la jeune génération et les valeurs humaines que nous nous efforçons de placer au premier plan. Il nous semble qu'en dépit de leur cachet propre, ils possèdent un caractère plus largement humain et pénètrent plus profondément au cœur des

problèmes à résoudre que les buts et les programmes à propos desquels l'humanité adulte s'entredéchire autour de nous. Nos principes et nos idéals peuvent rallier tous ceux qui ont à cœur les intérêts de l'éducation. Les étiquettes de conservateurs, libéraux, socialistes, libres-penseurs ou croyants, ces étiquettes qui divisent et opposent les hommes, n'ont pas plus le droit aujourd'hui qu'elles ne l'ont eu hier, de nuire à l'esprit de collaboration qui a toujours existé au sein de l'Education Nouvelle. Mais les faits démontrent abondamment qu'il nous faut nous séparer nettement d'une part, de l'éducation qui ne se propose rien autre que de préparer la voie à l'acquisition de quelques branches de connaissances spécialisées, et, d'autre part, des personnes qui voudraient se servir de l'éducation comme moyen de gagner des recrues à l'un quelconque des partis dont les conflits divisent la société actuelle en camps ennemis.

Citoyens du monde. — L'état actuel de notre univers rend nécessaire une affirmation nouvelle de notre esprit international. Sur ce terrain aussi, nous devrions pouvoir nous unir absolument sur la base de notre idéal commun, tout en conservant la plus grande liberté quant aux moyens de l'atteindre. Ma conviction personnelle est que l'idéal de souveraineté nationale n'est pas

celui qui convient à notre société actuelle et je considère comme une lugubre folie ce qu'on appelle « la grande résurrection nationale européenne ». Mais je sais qu'il est des hommes qui désirent sincèrement la paix universelle basée sur l'ordre et la justice, qui pensent que le moyen d'y parvenir est d'avoir des gouvernements nationaux forts, tolérants et d'esprit libre. Tant que les partisans de l'une et de l'autre thèse permettront que celles-ci fassent l'objet de controverses qui s'étendent jusqu'à l'école, je ne vois aucune raison de ne pas les considérer comme des alliés au service d'une même cause. Et il me semble que tous devraient être d'accord pour déclarer que l'Education Nouvelle travaille pour la compréhension mutuelle entre les nations, races et classes et tous autres groupements adoptés par les hommes, tant qu'il existera des groupements. Nous voulons que les jeunes deviennent de bons citoyens de leur village ou de leur ville, de leur pays et du monde. Nous voulons qu'ils arrivent à être conscients de leurs droits et de leurs responsabilités de citoyens, où qu'ils se trouvent dans le monde, afin qu'ils s'éveillent à la notion que l'humanité est une et qu'enfin le désir les anime de jouer leur rôle dans la longue aventure de la race humaine à travers les âges.

Nouvelles Diverses

Conférences organisées par le Groupe Français d'Education Nouvelle

Le Groupe Français d'Education Nouvelle organise au Collège Libre des Sciences Sociales, une série de cinq conférences sur l'Education Nouvelle.

Comme les années précédentes, ces conférences auront lieu les jeudis après-midi, à 16 h. 30, à l'Hotel des Sociétés Savantes, rue Serpente, aux dates ci-dessous :

1. Jeudi 24 janvier 1935 : « L'Imprimerie à l'Ecole », par Mlle FLAYOL.
2. Jeudi 31 janvier 1935 : « Les Arts dans l'Education de l'adolescence », par M. MARCAULT.
3. Jeudi 7 février 1935 : « L'Observation psychologique des enfants dans les écoles nouvelles », par Mme JANOWSKA.
4. Jeudi 14 février 1935 : « La vie des enfants dans les écoles nouvelles », par Mme LENOUX.
5. Jeudi 21 février 1935 : « L'Education sociale dans les écoles nouvelles », par M. BERTIER.

A travers les Revues

Revue de la Presse Pédagogique Française

PÉDAGOGIE

Nouvelle : « Quand nous sommes certains d'avoir acquis l'esprit pédagogique nouveau, il nous faut entreprendre bravement l'étude qui

reste à faire », écrit Mme R. Lebel dans *La Nouv. Educ.*, 7-34, et elle ajoute : « Actuellement, l'incompréhension si fréquente des méthodes nouvelles tient à ce que la connaissance en est nulle ou incomplète ». Et elle relate une très intéressante

sante expérience de « formation d'éducatrices », à Lyon avec la collaboration du Service Social. Ses élèves devaient observer des enfants (« par le seul fait qu'il vit, un enfant est intéressant »), et leurs notes faisaient l'objet de discussions approfondies. La base est que « l'éducation n'est pas un remède que l'on administre à une période de la vie (scolaire par ex.), mais un effort continu qui commence à la naissance et finit à la mort ». Particulièrement intéressantes sont les précisions montrant les conséquences, la « déformation morale », produites chez les enfants par le classement et les notes chers à la pédagogie traditionnelle. — Dans *L'Éc. Nouv.* 4-34, une intéressante conférence de H. Bouchet à Lille sur « l'individualisation de l'enseignement confrontée au but social de l'éducation : à la conception (autoritaire : religieuse, soviétique, fasciste) d'une « société abstraite » imposant des directives collectives, l'auteur oppose la conception d'une « société concrète », qui est une « réunion d'individuaux », « collection qui tire de ses éléments le meilleur de sa valeur ».

Techniques nouvelles : Sur l'imprimerie à l'école et son « influence grandissante », excellent article de Freinet dans *L'Éd. Prof.* 7-34. Cette technique ne doit pas dégénérer en scolastique, comme c'est le cas avec la « rédaction libre accidentelle » réclamée à heure ou à date fixe », et qui n'est « qu'une hypocrite concession aux tendances nouvelles de la pédagogie ». Il faut partir des « centres d'intérêt », non pas même à la Decroly, — c'est-à-dire « prévus à l'avance, par autorité d'adultes », et qui ne sont « qu'un pisaller provisoire, — mais « quotidiens », pour aboutir à la rédaction libre « motivée ». Nous ne disons pas à l'enfant : « Écris ce que tu veux ! » Nous organisons la vie scolaire, le travail enfantin, de telle sorte que l'élève éprouve le besoin d'écrire, de rédiger, de dessiner... « Nous avons découvert et adopté une technique qui nous permet de dépister avec sûreté les lignes essentielles d'intérêt des enfants aux divers moments de leur vie scolaire... » « Ce n'est donc pas nous qui réglons les centres d'intérêt ; c'est la vie de l'enfant qui les détermine et nous sommes au service de cet intérêt... » « A son degré supérieur d'utilisation, notre technique se présente comme l'organisation optimum de la concentration scolaire autour des véritables centres d'intérêt de l'enfant. »

Psychologie expérimentale : La motricité est à l'ordre du jour. Dans *La Prophyl. mentale* 1-6-34, J.-M. Laluy montre les rapports des deux sciences qui s'appellent psychotechnique et psychiatrie, et les services que la première rend à la seconde. — Dans le *Bull. de l'Ass. méd.-péd. française* 7-34, N. Braunshausen s'occupe des « fonctions motrices » ; la conclusion actuelle est : « le mythe d'une aptitude motrice générale a vécu ». M. Schorn a pu constater 3 aspects (indépendants) de l'habileté manuelle : adresse, rapidité, précaution (potence) ; sur 81 sujets, contre 16 habiles aux trois formes et 19 inhabiles aux trois, il en trouve : 19, seulement adroits (4), ou seulement rapides (8), ou seulement prudents (7), et le reste (27) habiles seulement à deux formes (combinées entre elles, à l'exclusion de la 3^e). Analycée au

point de vue des éléments psychiques, l'habileté manuelle en comporte 7 : éléments sensoriels (au nombre de 4), force musculaire des mains, coordination de l'œil et de la main, attention ou intelligence, connaissances techniques, éléments de caractère (réflexion, prudence, patience, énergie), et enfin un élément commun à toutes les formes : absence d'inhibitions vis-à-vis de la matière (qui peut s'acquérir par l'exercice prolongé). L'auteur évoque ensuite les travaux d'Oseretski, lesquels font l'objet d'une étude détaillée dans *Rev. de Pédag.* 6-34 de la part de J. Decroly et Bratu : « Mesure de la motricité chez les enfants et les adolescents ». Les auteurs y présentent « un outil précieux et assez peu connu », à savoir les tests (individuels) d'Oseretski « pour l'étude et l'exploration du caractère et du tempérament de l'enfant ». On s'y reportera avec fruit.

Cinéma : Nombreux articles autour du congrès de Rome. On ne relève une note particulière que dans *L'Éd. Prof.* 6-34, où Freinet, cherchant les causes d'une certaine « impuissance » du congrès, ne se contente pas de l'attribuer à la discussion forcément chaotique de toutes les questions intéressant le cinéma éducateur, mais proclame que « le développement du cinéma éducateur est impossible en régime capitaliste », à cause de la recherche du profit.

ÉDUCATION PHYSIQUE

Dans *L'Éd. Phys.* 7-9-34, S. Janneret prévient les jeunes instituteurs des déceptions qui les attendent touchant l'E. P. à l'école primaire. C'est que « l'éducation physique, dont la nécessité est proclamée par tous, est entourée d'une foule d'ennemis ». Une fois de plus, il réclame des « terrains de jeux et de sports » scolaires, éloignant la gymnastique bruyante des classes au travail, avec vestiaires et douches (qui satisferaient les parents). Et une fois de plus il constate avec amertume que n'ont pas été tenues, notamment, les promesses de stades scolaires qui devaient ceinturer Paris, sur l'emplacement des fortifications.

Santé : Le Dr G. Robin fait campagne pour la collaboration des éducateurs et des médecins ; la neuro-psychologie infantile doit devenir une base de l'éducation. « Il ne faut plus séparer le cerveau des grands appareils organiques ». (*Éducation* 6-34).

ÉDUCATION MORALE

L. Vérel étudie « Comment les enfants altèrent la vérité » : ayant montré un pantin dans les classes (enfants jusqu'à 15 ans), et ayant demandé des comptes rendus, il constate d'abord que sur 100 descriptions, 2 et demie seulement (environ) sont exactes — (ce qui n'empêchera pas de continuer à entendre répéter sans cesse que « les enfants sont des visuels » ! L.-B. L.) — exactement 10 sur 100. Les altérations sont dues : au moment choisi (Mardi-Gras), à l'oubli, au besoin de fabuler — (mais ici l'enfant applique les leçons reçues en classe de composition française !) — puis aux suggestions. (*Nouv. Ed.* 6-34). — *Ibid.* Mme J. Lunou précise ce qu'en nouvelle éducation on appelle un « enfant bien élevé » : politesse, bonne tenue, langage correct ne suffisent pas comme dans la conception courante : il y faut des éléments autres, jaillissant d'une per-

sonnalité développée. L'auteur rappelle le fait trop souvent perdu de vue, à savoir qu'en éducation morale, le plus important, c'est l'attitude de l'éducateur ; non ce qu'il dit, mais ce qu'il fait, ou mieux encore ce qu'il est... — Dans *Le Prêtre et la Famille*, J. Viollet consacre une suite d'articles à « L'autorité et ses responsabilités » (Notes d'un éducateur). Il est intéressant de constater qu'il semble abandonner la position de défense de l'autorité pure pour préférer au commandement l'influence morale, en conformité des tendances de l'éducation nouvelle. « Elever un enfant, ce n'est pas le brimer, mais le guider... Il ne s'agit pas de contrarier les *libres spontanés* de sa nature, mais de les diriger et de les orienter. Cette manière d'exercer l'autorité repose bien plus sur l'influence morale que sur l'exercice de la force. Elle suppose la connaissance de l'enfant... » Il n'est pas rare que les commandements de l'autorité soient dictés par des impressions fugitives et malsaines... Beaucoup de parents exercent une autorité factice... On n'en demande pas plus aux militaires vis-à-vis de leurs supérieurs... » L'éducation apparaît comme une science (c'est nous encore qui soulignons) qui s'efforce d'adapter l'influence de l'éducateur aux tendances et au tempérament de chaque individualité ».

ENSEIGNEMENTS

Peu de chose sur les divers enseignements : c'est la fin de l'année scolaire. La musique semble à l'ordre du jour.

Musique : Dans *L'Ed. Prof.* 6-34, R. Lallement rappelle que cet enseignement, pas plus que les autres, ne doit être prématuré (cf. Dewey). Il faut d'abord chanter. Puis créer des instruments : stage du tambour proposé par l'auteur, que suivront celui du pipeau, et celui de la lyre grecque (à ressusciter). — Le *Bull. Binet* y consacre deux numéros : 6-7-34, où Perrot rapporte les résultats d'une enquête sur la première initiation musicale, et 8-9-34, où M. Chevais présente une série de « tests d'aptitude musicale », tests portant, à l'exclusion de tout acquis, sur « l'attention auditive seule » (par conséquent sans faire usage de la portée ni de la notation).

Mathématiques : *L'Ed. Prof.* 7-34 annonce l'adaptation en français de l'enseignement gradué de l'arithmétique de Winnetka, tel que Washburne l'a mis au point.

ÉCOLE

Examens : Le C. E. P. a fait l'objet d'une expérience dans le Nord ; dans *l'Ec. nouv.* 4-6-34, P. Hulin en rapporte les premiers résultats : discordances frappantes et souvent extrêmes entre les examinateurs touchant la difficulté des épreuves (dictée avec questions — rédaction — problèmes), lorsque cette difficulté est appréciée « au jugé ». N'y aurait-il pas lieu d'adopter des règles précises ? D'autres résultats sont annoncés pour les numéros suivants.

ÉTRANGER

U. S. A. : Dans *Educat.* 5-34, Bègue présente avec humour le passage d'un élève dans la *High School* américaine : le but semble être uniquement des moyennes suffisantes, dites curieusement « unités de crédit ». — Plus sérieusement,

dans *L'Ed. Prof.* 7-34, J. Lagier-Bruno suit dans la *Progressive Education* le développement de la question de la pédagogie sociale : depuis le congrès de Nice (1932), les éducateurs américains se préoccupent de la nécessité de changer la société. Préoccupations d'ailleurs vouées à rester sur le papier, et de fait impossibles à faire passer en actes.

U. R. S. S. : Nombreux articles sur l'éducation dans ce pays. La *Pédag. Soviétique* 5-6-34 donne un rapide « Bilan 1933-34 » : après avoir pendant 15 ans visé presque uniquement à étendre l'instruction à la jeunesse tout entière (et aux adultes) de cet immense pays, le gouvernement de l'U. R. S. S., par sa réforme de l'enseignement de l'année passée, a voulu désormais « élever et améliorer la capacité de chaque élève, « autrement dit faire passer au premier plan la « question de la qualité de l'enseignement. D'où une apparence de retour à des méthodes passées et condamnées. Apparence seulement : « L'école soviétique est reliée étroitement au travail productif. Le type de l'école primaire prédominant est l'école *d'usine* ». — Justement, une école d'usine est décrite dans *L'Ed. Prof.* 6-34. C'est « l'école d'enseignement secondaire auprès de l'usine des freins de l'Etat », à Moscou, créée par les Jeun. Commun. en sept. 1933. École peu ordinaire, où se succèdent à tour de rôle trois équipes d'ouvriers, comportant des vieux désireux de s'instruire enfin, dans la proportion élevée de 20 %. Rappel est fait à ce propos du mot d'ordre : « Que chaque jeune communiste reçoive l'instruction secondaire pendant le 2^e plan quinquennal ». — *Education* suit de près les efforts éducatifs en U. R. S. S. ; dans le n^o de 5-34, E. Devaud (abbé) étudie l'éducation pré- et périscolaire ; il accepterait les « jardins d'enfants », mais seulement comme une œuvre « complémentaire de la famille », (c'est-à-dire comme une entreprise de soumission, non de libération). Il y a en U. R. S. S. des institutions « admirables », presque généralement conçues ; elles seraient « bienfaites » si elles formaient la personne humaine « ordonnée à ses vraies fins dans la famille et la nation sur terre » et à celles de Dieu... (ad majorem Dei gloriam!). Contre l'école soviétique qui enlève l'enfant à la famille, il élève 5 objections, qui se résument à ceci : j'affirme que la famille est éternelle et que l'éducation ne doit pas libérer l'enfant. — A un point de vue diamétralement opposé, *L'École Libératrice* 13-10-14 trouve que l'école soviétique n'est pas encore assez libératrice de l'enfant. G. Hellel et M.-L. Cavalier, retour de Russie, ont vu en U. R. S. S. l'école unique, qui ne connaît aucune barrière entre les divers degrés de l'enseignement, et qui joint à la culture générale la connaissance des techniques. Certes, la « libération intellectuelle des masses sera l'œuvre des masses elles-mêmes » et, dans ce but, l'école doit « préparer les éducateurs futurs du socialisme ». Ces mots d'ordre se comprennent, mais il n'en reste pas moins que l'école soviétique forme non pas des hommes, mais des communistes. Ce regret (plutôt que reproche) catégorique se tempère d'un espoir chez les auteurs de l'article : il leur a été dit là-bas que « ce régime de dictature n'est que provisoire ».

L. BRUN-LALOIRE.

Table des Matières 1934

	Pages		Pages
JANVIER (N° 94)		Ad. FERRIÈRE : Chronique de l'Amérique latine	
Ad. FERRIÈRE : Parents et Enfants.	3		51
Mlle SOUSTRE : Les couples enfantins (suite)	8	MARS (N° 96)	
Lofia CZERNY BIERNATOVA et Marja STRASBURGER : Le rôle des fêtes scolaires à l'École ménagère nouvelle (Pologne)	12	E. FLAYOL : Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Education Nouvelle pendant l'année 1933 ..	67
Ad FERRIÈRE : La Rééducation des jeunes délinquants	15	Otto MULLER-MAIN : Deux exemples d'éducation nouvelle dans les milieux industriels allemands (1923-1933)	71
Ad. FERRIÈRE : Amiel, précurseur de l'Education Nouvelle	17	J. SOUSTELLE : Missions culturelles au Mexique (Extrait du <i>Travail Humain</i> , décembre 1933)	77
D ^r Maria Te WATER : Introduction à l'étude des relations familiales..	18	Ad. FERRIÈRE : Effort et Spontanéité	81
FÉVRIER (N° 95)			
H. PIÉRON : L'Education en Colombie	35	AVRIL-MAI (N° 97)	
Ad. FERRIÈRE : L'Œuvre de Hermogenes Gonzalez, ou Une Ecole expérimentale au Guatemala	38	Prof. R. SEIDEL : Réflexions sur l'influence éducative du Travail et de l'Art (Trad. de l'allemand) ..	99
Ad. FERRIÈRE : Classification des enfants d'après leur type psychologique	41	Mlle CLARET : L'Enseignement de l'Histoire à l'École Decroly	102
L. BOURDEL : Cinéma et Education	43	Mme S. ROUBAKINE : L'Enseignement de la Géographie à « l'École Nouvelle » de Bellevue	107
D ^r JEUDON : Le Cinéma et l'Enfant (Extrait des <i>Annales de l'Enfant</i>).	45	M. TREILLIS : L'Enseignement des Sciences à la « Maison des Enfants » de Sèvres. — I.	112
PRUDHOMMEAU : Le Cinéma et l'Education des Anormaux	48	C. PERRET : Dans le cadre officiel. Application de la Méthode Decroly à la rédaction d'un journal d'école.	119
M. MARTINET : La Maternelle à l'écran (Extrait de <i>L'École Libératrice</i> , 16 décembre 1933)	49		

	Pages		Pages
JUIN (N° 98)		OCTOBRE (N° 101)	
Ad. FERRIÈRE : Le conflit des automatismes instinctifs et de l'émotion chez les enfants de 0 à 3 ans	131	H. PIÉRON : Sur les Examens	227
D ^r WALLON : Les Origines du Caractère chez l'Enfant	134	Mlle BARDOT : L'Expression graphique chez les jeunes enfants	231
M. TRELIS : L'Enseignement des Sciences à la « Maison des Enfants » de Sèvres. — II.	136	H. RUGG : L'École normale américaine de l'avenir	235
Mlle CLARET : L'Enseignement de l'Histoire à l'École Decroly. — II.	139	Ad. FERRIÈRE : Le premier Congrès du cinéma d'Education et d'Enseignement à Rome	237
B. CARUEL : Une expérience : La Correspondance interscolaire internationale à l'École primaire rurale.	140	R. ECCOTT : Echange international de Dessins exécutés par des Enfants.	241
E. RABAUD : Sur la valeur des sciences naturelles pour la culture générale	143	R. JEUDON : Les tendances esthétiques de l'Enfant	243
JUILLET (N° 99)		R. JEUDON : Résultats de l'Education du geste sur le comportement physique et mental	244
M. C. LEBRUN : Le Congrès international du Cinéma	163	P. FRIEDEN : La Mission Educative du professeur d'enseignement secondaire (Luxembourg)	247
AOUT-SEPTEMBRE (N° 100)		NOVEMBRE (N° 102)	
D ^r WALLON : L'Expression des Emotions et leurs fins sociales	165	Ad. FERRIÈRE : La Coéducation des Sexes	259
E. SOUSTRE : Les Chefs dans les sociétés d'Enfants	167	M. PRUDHOMMEAU : Les amitiés enfantines dans la classe de perfectionnement	263
M. et G. MARTENOT : Influence du Rythme et du temps rythmique chez l'Enfant	171	<i>Communications extraites du Compte rendu du VI^e Congrès d'Education Morale (Cracovie, sept. 1934)</i>	
C. FREINET : Une technique nouvelle de travail scolaire par l'Imprimerie à l'École	174	J. PIAGET : Développement des idées morales chez l'Enfant	270
BRUN-LALOIRE : Revue de la Presse Pédagogique Française	178	Ch.-M. GARNIER : L'Education morale et la Correspondance scolaire internationale	272
AOUT-SEPTEMBRE (N° 100)		M.-Th. MAURETTE : Coéducation à l'École internationale de Genève ..	276
Ad. FERRIÈRE : La Formation des Maîtres à l'aide du Cinéma	195	C. FREINET : La Littérature enfantine	280
A. FABRE : Les leçons de choses et l'enseignement des sciences à l'école primaire	198	DÉCEMBRE (N° 103)	
Ad. FERRIÈRE : L'École Internationale de Genève. Dix ans d'activité.	208	Ad. FERRIÈRE : L'Education, facteur de transformation sociale	291
E. DELAUNAY : Chronique française	210		

	Pages		Pages
P. BARTHOLDI et P. GEHEEB : L'École de l'Odenwald dans une phase nouvelle de sa vie	295	BRUN-LALOIRE : Revue de la Presse pédagogique française	313
R. VAUQUELIN : Les différences indi- viduelles soumises à l'éducation ..	299	<i>Dans chaque numéro : Chroniques, Nou- velles diverses, Revue de revues, Bulletin bibliographique.</i>	
Communications du B. I. E.	306	<hr/>	
Le Mouvement des « Compagnons du Monde ». — Lettre du D ^r ZILLIACUS	313	Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-V ^e .	

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)

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

PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

L'AVENIR

Home-École Nouvelle

CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)
Altitude : 1250 mètres

École Nouvelle pour Garçons et Filles
de tous âges dans un milieu familial
Vie de plein air * Soleil * Sports
INTERNAT — EXTERNAT
Prospectus sur demande

Institut MONNIER

École nouvelle à la campagne

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

PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'École de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Éducation

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIII^e

Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

Pour tous ceux qui reconnaissent la nécessité d'avoir à une INSTRUCTION SANS SURMENAGE
le DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL (physique, moral et spirituel) de L'ENFANT

Madame L. ARTUS

Membre Fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau, Professeur aux Cours Normaux et à l'École Supérieure de Genève
fera à PARIS une série de 12 cours afin de montrer comment on peut :

- 1^o ENSEIGNER en donnant aux élèves une source constante de découvertes et d'expériences personnelles
- 2^o SUIVRE LES PROGRAMMES OFFICIELS en enseignant par des jeux éducatifs et par le dessin
- 3^o CONCILIER L'INSTRUCTION DE L'ENFANT avec le développement de toutes ses facultés

Le 1^{er} cours aura lieu le Jeudi 11 Octobre, à 15 heures, au Musée Social, 5, rue Las-Cases, Paris. Pour les invitations à ce 1^{er} cours et inscriptions, s'adresser à Mademoiselle MARTENOT, 23, rue Saint-Pierre, Neuilly-sur-Seine. — Prix des cours : 100 francs par mois (facilité de paiement pour les professionnels). — Obtention de diplômes.

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : **18 francs** ; Étranger, **25 francs**.

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

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

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

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogénie** qui vous est **indispensable**. Lisez donc et faites lire les ouvrages très documentés par vingt ans d'observations et d'expériences de :

François-Louis BERTRAND

Inspecteur de l'enseignement primaire, Docteur ès-Lettres, Fondateur et Directeur des Cercles d'études de Luchon et de Toulouse, qui a fait des conférences remarquées aux Congrès internationaux de Paris (1931) et Nice (1932)

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de M. Henri Piéron et un portrait), 30 fr.

L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), 40 fr.

En vente à la Librairie Félix ALCAN, 108, b, St-Germain, Paris, 6^e

ÉCOLE DE BEAUVALLON DIEULEFIT (Drôme)

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

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

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

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

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

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 — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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 97

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ASEN”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel Jeux Éducatifs Descocudres

de

d'après M. le D^r O. Decroly

l'Institut J.-J. Rousseau

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

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

NOUVEAUTÉS DE RENTRÉE

NOUVEAU MATERIEL SENSORIEL DAVIDOFF

pour écoles maternelles, jardins d'enfants et classes enfantines.

ENCASTREMENTS ARTISTIQUES DAVIDOFF, 2^e série :

N^o 309. Boîte N^o 6. Tulipe et Clown. — N^o 310. Boîte N^o 7. Moulin et Poussin. — N^o 311. Boîte N^o 6. Perroquet et Pensée. — N^o 314. Boîte N^o 7. Déjeuner du lapin et oiseau. — N^o 315. Boîte N^o 10. Rose et Marine. Chaque boîte 5 »

Les jeux d'encastrement sont en bois découpé, laqué et lavable. Chaque modèle offre une particularité intéressante et ne fait double emploi avec aucun autre.

LES PIQUAGES SUR BOIS, 1^{re} série (sujets simples) :

N^o 435. Cheminée, Théâtre, Verre, Souffrière. — N^o 436. Tonneau, Phare, Niche, Sabot. — N^o 437. Carrelle, Bottine, Cafetière, Table. Chaque boîte 5 »

LES PIQUAGES SUR BOIS, 2^e série (sujets compliqués) :

N^o 430. Tulipe, Marine, Maison, Oiseau. — N^o 431. Pensée, Batteau, Quilles, Poussin. — N^o 438. Moulin, Poisson, Puits, Tourpie. Chaque boîte 5 »

Plaquettes bois découpé "Michel-Ange" pour modelage

N^o 370. Animaux familiers (6 différents). 2 50. — N^o 371. Animaux sauvages (6 différents). 3 50

Cubes imagés "Splendid"

N^o 345. Jouons 15 »
N^o 346. En récréation 10 »
N^o 347. Frères et sœurs 22 »

Mosaïques d'images sur bois "Floral"

N^o 1117. Petit modèle 9 »
N^o 1118. Modèle moyen 10 50
N^o 1119. Grand modèle 12 »

PIQUAGES "LUTÉZIA"

N^o 353. Une pochette contenant 6 modèles différents 1 10

LA VITRAUPHANIE

N^o 367. Une pochette contenant 10 sujets différents, et un assortiment de papiers de couleurs variées 2 10

Patiences sur bois "McLitor"

N^o 344. Rions 9 »
N^o 348. En vacances 10 50
N^o 349. Les enfants s'amuseant 12 »

Une place pour chaque chose

Jeu de loto d'images. — Jeu de lecture.
N^o 307. Une belle boîte, couverture en couleurs 12 »

Où mettrai-je cette image ?

Jeu d'identification. — Jeu d'encastrement.
Jeu de lecture globale.
N^o 296. Une jolie boîte, couv. couleurs. 15 50

Le nouveau loto de calcul

N^o 297. Une jolie boîte, couverture en couleurs 12 »

Les animaux pêle-mêle

N^o 259. Une pochette de 8 sujets différents 1 90

M^{me} FLAYOL

Le Docteur Decroly, Éducateur

Un volume 13 x 19, broché 12 »

M^{me} CUNÉO

Vade-Mecum des exercices sensoriels à l'école des petits

Un volume 12 x 18, illustré de nombreuses photographies 4 »

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

Envoi sur simple demande de nos Catalogues