

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{me} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamaïde, 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

Ad. FERRIÈRE. — Le passé et l'avenir de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle ;

D^r H. WALLON. — Les rapports de la science avec la formation des personnalités libres ;

Carleton WASHBURNE. — Science et libre personnalité ;

M. A. CARROL. — Art et Personnalité libre ;

Mrs BULLEY. — Art et Personnalité libre ;

Nouvelles Diverses.

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

15^e Année.

DÉCEMBRE 1936

N° 123

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS V.

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

ARGENTINE : *Nuevo Era*, Patagonas 883, Buenos-Aires.
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 30, Tavistock Square, Londres.
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, CEROUX-Moisy.
 BULGARIE : *Stobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchkalro, Sofia.
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 11, Rosenengarden, Copenhagen.
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogía*, 31, Miguel-Angel, Madrid 71.
 HONGRIE : *A Jene Ujifia*, 41, Tigris Utca, Budapest.
 PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida da Liberdade, 65, Lisboa.
 ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, Strada Mama Bonis, 70, Bucarest.
 SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmål*, Erikshögskolan, 15, Stockholm.
 Tchécoslovaquie : *Nové Školy*, Trojska, 181, Prague.
 TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrus 1850, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington, D. C.
 YUGOSLAVIE : *Redna Škola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR AD. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle, Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
La Science et la Foi, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1913 Fr. 5 »
Biogenetik und Arbeitsschule, Langensalza, Beyer et Söhne, 1913 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis, Bruxelles, Miché et Thron, 1913 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »
L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Églises éthéliennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
Transformans l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'autonomie des Écoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 32 »
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, 1923 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille, 1924 éd.; Édition H. S. M., Lausanne, 1925 (Traduit en espagnol, en Suisse, allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »
L'École active, Genève, Editions Forum, n° 41, 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
L'Hygiène dans les Écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926
La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

L'Aube de l'école serene en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 12 50
Le Progrès spirituel. Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »
Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 13 50
La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
Trois pionniers de l'éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 13 »
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 13 50
La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, n° 64, 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »
L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 13 50
L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 30 »
L'Amérique Latine adapte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 30 »
Caractérisologie typocognitive (écrit en collaboration avec M. R.-E. Krafft). Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1931 Fr. 8 »
L'adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1931 Fr. 50
Les Éléments constitutifs du Caractère, Annales de l'enfance Fr. 1 50
L'Église de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1931 Fr. 10 »
Alimentation et Radditions. Paris, El, du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »
Cultiver l'Énergie. Editions de l'Imprimerie à l'École, Yence (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* : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n^o 697-92.

Le Passé et l'Avenir de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle

(Par Adolphe FERRIÈRE)

MESDAMES,

MESSIEURS,

I. Il y a une grande ironie dans l'optimisme et l'enthousiasme que nous témoignons et dont nous avons fait preuve dans tous nos Congrès, par rapport au désarroi actuel grandissant des pays, des partis, des esprits et des cœurs : violences, mépris de la parole donnée. Avons-nous fait faillite ? Devons-nous renoncer ? Sommes-nous faibles ou sommes-nous forts ?

Je dis : faibles par le nombre, — malgré les apparences, car il faut penser aux millions de gens qui ignorent tout de l'Éducation nouvelle : parents, maîtres, autorités — et pourtant forts, parce que l'avenir est pour nous : science et conscience, — aux deux sens du mot : conscience spirituelle et conscience morale.

II. Nos principes directeurs dynamiques sont et doivent rester les mêmes : viser à conserver et à accroître la puissance de l'esprit ; — mais nos moyens d'action doivent s'adapter aux circonstances et se transformer. Nos intérêts immédiats ont varié : écoles, méthodes, programmes, examens, maîtres, famille, société, ont sollicité tour à tour notre attention. En psychologie aussi : tests, enfants difficiles ; il faut distinguer la liberté spontanée, à la base de la liberté de l'enfant, et, au sommet, la libération de l'esprit par la possession de soi.

Ce n'est que l'enfant libre, c'est-à-dire

libéré de tout ce qui le diminue, qui est capable de devenir un homme libre, et c'est cet être libre seul qui peut créer une société libre, ce qui, dans mon esprit, signifie : disciplinée et intelligente.

Nous ne devons renier aucune des étapes de notre travail, mais nous devons approfondir chaque domaine.

Il nous faut toutefois aller plus loin encore.

III. Dans un autre sens encore, nous avons évolué. Je veux parler du rôle respectif de la science et de l'intuition. Quand il s'agit de *connaître*, les deux sont légitimes ; elles sont complémentaires l'une de l'autre et se bornent à l'une ou à l'autre serait une erreur. L'une donne la base sûre, mais, dans l'état actuel de l'évolution de la science, une base encore étroite ; l'autre relie ces notions entre elles, les complète et les approfondit.

Mais, pour *agir*, l'intuition doit se doubler de rayonnement et celui-ci se manifeste par le don de soi et l'oubli de soi. L'éducateur gagnera peu d'adeptes par ses raisonnements, il en gagnera davantage par la pénétration intuitive des âmes, le plus grand nombre par simple rayonnement, presque sans paroles.

Je pense à M^{me} Boschetti-Alberti, à Agno ; à M^{me} Marthe Fillion au Home Chez-Nous, à la Clochette sur Lausanne ; à M^{me} Adelaïde Rossi, à Asunción, au Paraguay ; aux institutrices de Chillan, au Chili ; à tant d'autres éducatrices pénétrées du plus ardent amour, mais d'un amour intelligent, clairvoyant.

IV. Il y a eu une autre transformation depuis le début de notre action : nous avions visé des buts particuliers ; nous concevons de plus en plus l'enfant comme une « totalité » ; chaque changement partiel, chez lui, se répercute sur le tout, chaque élévation ou abaissement de niveau du tout réagit sur les parties.

Les questions de santé, d'alimentation, d'hygiène du corps et de l'âme, de la vie du subconscient, de la pensée consciente, de la vie familiale, de la vie sociale, de la vie religieuse — interprétation vécue des grandes Réalités spirituelles sous-jacentes — ont une importance et contribuent à « centrer » l'enfant, à lui donner l'équilibre et l'harmonie.

Dès lors, « centrer » l'enfant devient la base et le but de toute éducation.

V. Nous avons compris de plus en plus qu'il y a une réalité fondamentale unique, et des cerveaux humains qui interprètent différemment cette réalité, qui emploient des mots différents et des symboles différents.

Chaque fois que l'intellect intervient, tout devient concepts, notions, symboles. Les vues « globales » des primitifs sains, des êtres simples, sont souvent plus près que les nôtres de cette Vérité sous-jacente où s'unissent les lois du cosmos et les lois de la vie humaine.

Pourtant, de ces vues globales, — je répète à dessein le mot de notre regretté Maître, le Docteur Decroly, — de ces vues indifférenciées et inconcentrées, nous pouvons et devons nous élever à une Vérité consciente universelle.

VI. La route pour arriver là est difficile ; elle est faite de sentiers qui, d'abord, divergent. Toutes les guerres, guerres de religions d'autrefois et d'aujourd'hui (bouddhistes, musulmans, chrétiens, sans-dieu, adeptes du matérialisme dialectique qui renie tout symbole) ; les guerres d'idéologies, les luttes de classes, de partis, de nations, tout cela est la méconnaissance des vraies réalités. On perd de vue la Réalité une, sous-jacente ; on oublie que les hommes sont frères ; il faut comprendre qu'il y a des hommes différents ; s'ils sont divers dans leurs idées, dans leur langage et dans leurs symboles, ils sont pareils dans le dynamisme de leurs sentiments.

Ce dynamisme fondamental crée entre tous une unité. Elever le niveau de notre propre esprit, c'est être en mesure de voir

et de souligner ce qui unit, davantage que ce qui sépare.

VII. L'homme libéré des divergences, — parce que sous les symboles il aperçoit l'Unité, — devient véritablement un « Citoyen du monde ». Il ne méconnaît pas l'existence des nations, des types humains les plus divers, mais il voit la « totalité » de l'humanité, comme il aperçoit la « totalité » de chaque être humain.

Dès lors, il vise à instaurer les conditions et institutions qui assureront cette organisation unique du monde : la démocratie économique.

C'est une chose qui doit être faite par tous et pour tous, qui écarte les privilèges, les monopoles, tout ce qui est au profit de quelques-uns contre tous. C'est ce que l'on a appelé le « Planisme coopératif », auquel doit succéder la Fédération des pays planifiés (1).

L'injustice crée l'homme aigri, haineux, violent. La justice voulue par tous pourrait faire l'homme meilleur et plus solidariste, plus réellement aimant, au sens fort du mot.

VIII. L'avenir de notre Ligue ? Je le vois dans un lien de toutes les forces bonnes, de toutes les forces vivantes et agissantes. Là où elles manquent, rien ne peut être fait. Là où elles existent, elles cherchent à s'unir, à découvrir la vérité scientifique, — la psychologie génétique — l'art du travail spontané, constructif, du travail par équipes et du self-government, qui permettront à l'enfant et à l'adolescent de se « centrer » et de créer plus tard une société « centrée », équilibrée et juste, elle aussi.

En attendant, notre rôle est de semer ce qui nous est apparu comme la vérité, par la parole, par nos réunions, par nos congrès, puis par la plume, par les ouvrages, par les livres, mais aussi par la grande presse qu'il faudrait atteindre ; — et de donner l'exemple, dans nos familles, dans nos écoles, privées ou publiques.

Il faut lutter. Lutter contre tout ce qui nuit, contre les abus et les erreurs, certes ; mais il faut aussi et surtout, lutter pour ce qui nous permet de préparer un monde meilleur.

Voilà pourquoi nous sommes ici, ici à Cheltenham et ici dans ce monde douloureusement malade, auquel nous voudrions pouvoir infuser un immense et puissant esprit d'Amour.

(1) Voir les livres de G.-D.-H. Cole, Henri de Man etc..

POUR LES ÉTRENNES

QUELQUES NOUVEAUX ALBUMS DU PÈRE CASTOR

Bourru l'Ours Brun.

Scaf le Phoque.

Ces deux charmants albums, de Lida et Rojan, continuent la série inaugurée avec tant de succès par *Panache l'Écureuil*.

Récit et illustration, également remplis d'animation, de vie, de vérité profonde et de poésie, concourent à créer l'atmosphère de la montagne sauvage (Bourru) ou de la mystérieuse banquise (Scaf).

Pour les enfants de 6 à 12 ans. Chaque album 8 fr.

Histoire de Perlette, Goutte d'Eau.

La simple histoire d'une goutte d'eau qui descend de son nuage pour visiter la terre, contée par Marie Colmont (Prix Jeunesse 1935), et illustrée par Béatrice Appia avec une fantaisie charmante.

Pour les enfants de 5 à 10 ans 5 fr.

Calendrier des Enfants.

Recueil de délicieux petits poèmes de Yvonne Lacôte, sur les douze mois de l'année, accompagnés de spirituelles illustrations en 9 couleurs de Rojan.

Pour les enfants de 5 à 10 ans 7 fr.

A. B. C. du Père Castor.

Ce n'est pas seulement un alphabet accompagné de 26 merveilleux portraits de bêtes par Rojan. C'est une série de jeux combinés, avec des lettres et des mots sur cartons mobiles, qui sont à la fois une initiation à la lecture et au classement alphabétique.

Pour les enfants de 4 à 10 ans 12 fr.

Mon Jardin.

Ce magnifique album d'Alexandra Exter contient le frais décor d'un jardin à découper et à planter.

Jeu manuel et jeu d'observation pour les enfants de 7 à 12 ans. 18 fr.

Théâtre d'ombres du Père Castor (2^e série)

Au répertoire du Théâtre d'Ombres du Père Castor, qui connut un si grand succès l'année dernière, viennent s'ajouter deux charmantes féeries, adaptées des contes de Perrault : *Cendrillon* et *La Belle au bois dormant*.

Jeu manuel, jeu d'expression et jeu d'imagination, pour les enfants de 8 à 14 ans.

L'album contenant un théâtre plié, tout monté 14 fr.

L'album seul 9 fr.

LIBRAIRIE FLAMMARION, 26, rue Racine, Paris (6^e)

Demandez le Catalogue spécial de la Collection. — Envoi gratuit

Les Rapports de la science avec la formation des personnalités libres

(Par le D^r Henri WALLON)

Quand j'ai eu à choisir un sujet de conférence pour ce Congrès, j'ai éprouvé quelque scrupule à proposer celui que je vais traiter aujourd'hui devant vous : à savoir les rapports de la science avec la formation des personnalités libres.

Pourquoi ce scrupule ? C'est qu'il me paraissait bien général, et je me demandais si, dans un Congrès comme celui-ci, nous ne devons pas nous attacher plutôt à la technique de l'éducation.

Les discussions qui ont eu lieu ces derniers jours montrent que l'intérêt du Congrès se porte encore, et plus que jamais sans doute, sur ces questions très générales, qui mettent en jeu l'orientation de l'éducation et, par l'intermédiaire de l'éducation, l'orientation de l'humanité elle-même. Et cela, il est probable que nous le devons aux circonstances actuelles.

Actuellement, dans le monde, il y a des transformations très profondes qui se produisent dans des sens divergents. Et il est certain que, pour chacun de nous, un effort est à faire pour consulter sa conscience, pour consulter également les circonstances dans lesquelles se débat le monde, et pour savoir quelles sont les valeurs qui subsistent ou quelles sont les nouvelles valeurs qui peuvent actuellement émerger.

Dans ces derniers jours, plusieurs conférences ont été faites sur les rapports de l'éducation et de la personnalité libre avec la religion, et je crois, à consulter le programme, que je suis le seul à vous parler des rapports de la science avec la formation d'une personnalité libre. Cela montre qu'il y a peut-être maintenant, dans une grande partie de l'opinion, une sorte de défaveur à l'égard de la science. La science apparaît peut-être, au point de vue moral tout au moins, comme un parent pauvre. Je veux me borner à le constater objectivement, et d'ailleurs je chercherai tout à l'heure à déterminer quelles peuvent en être les raisons. Mais objectivement aussi, nous ne pouvons pas, dans le monde d'aujourd'hui, ne pas prendre en considération la science, pour deux raisons.

La première est d'ordre matériel ; il est certain que la science a modifié considérablement les conditions d'existence, et nous

pouvons le constater, soit que nous envisagions notre époque dans son ensemble et que nous la comparions avec les époques passées, soit que nous examinions quels sont les moyens d'existence et d'action pour un individu d'il y a seulement deux ou trois siècles. La manière dont nous pouvons maintenant disposer des forces naturelles, l'usage que nous faisons, par exemple, de l'électricité, nous créent des conditions d'existence toutes nouvelles. Nos rapports avec la nature en ont été modifiés considérablement, et, par suite, les rapports de nos besoins avec ce qui peut les satisfaire.

Du point de vue social aussi, il faut nous demander si les différences dans les conditions de vie qui résultent des techniques d'existence rendues possibles par la science n'établissent pas des différences considérables entre individus appartenant à des classes sociales différentes. Prenons, dans une ville d'Extrême-Orient comme Saïgon, celui qui tire un pousse-pousse, et qui, ayant couru toute la journée, n'ayant cessé de traîner d'autres hommes pour gagner sa vie, aura tout juste sa pitance de riz à manger, pour qui la grosse question est de savoir s'il pourra l'avoir, sa poignée de riz, et voyez, d'autre part, le colonial, qui démarre dans sa Rolls Royce. Je crois que ces différences de condition de vie ne peuvent pas ne pas avoir une influence considérable sur les dispositions morales, sur les aspirations, sur la mentalité profonde de ces deux hommes (Applaudissements).

Prenons maintenant, au point de vue psychologique, un enfant, le petit enfant qui se développe dans notre société actuelle, faisons la comparaison de cet enfant avec ce que certains d'entre nous, les plus âgés, ont pu connaître de leur enfance. Le petit enfant, aujourd'hui, voit le téléphone, il voit la T. S. F., il dispose de l'électricité pour faire marcher son train. Est-ce que tout cela n'entraîne pas dans la formation de ses idées, dans la formation des idées qu'il a de ses rapports avec le monde extérieur, des modifications profondes ? Envisagez seulement la notion de force, de force efficiente. Est-ce qu'elle peut être la même pour l'enfant qui connaît l'usage du commutateur et qui voit les choses se faire d'elles-mêmes,

lorsqu'il peut user du mécanisme très simple qui met à sa disposition la force électrique, et l'enfant pour qui la force est avant tout du type musculaire : traîner une brouette, tirer son train, etc...

Je vous demande si, de ces influences s'exerçant au cours des premières années et qui sont les influences décisives dans la formation de nos idées et de notre structure mentale, il ne doit pas résulter des différences considérables. Nous parlons parfois de l'espèce d'incompréhension relative qui peut exister entre les différentes générations, entre des générations qui vivent encore simultanément ; nous sommes obligés de constater que les goûts ne sont pas exactement les mêmes, que ce qui avait intéressé notre génération, des questions d'ordre purement littéraire ou esthétique, semblent laisser beaucoup plus froide la génération présente. Mais, par ailleurs, les générations présentes ont des goûts que nous ne pouvions pas satisfaire et dont nous n'avions même pas l'idée.

Voilà donc des conditions matérielles qui d'abord établissent des différences entre ceux qui bénéficient des techniques issues de la science et ceux qui n'en ont pas bénéficié ou qui en bénéficient moins. Par l'exemple de l'enfant, je vous ai montré combien peut être précoce cette influence des techniques sur l'esprit de l'enfant et sur sa façon de concevoir les choses.

Il faudra donc compter avec la science comme avec un fait essentiel de nos civilisations, comme avec un fait qui pénètre complètement nos manières de vivre et qui, par l'intermédiaire de nos manières de vivre, pénètre complètement nos manières de penser.

Voilà pour la science. Et maintenant pour la liberté ?

La liberté, je crois que c'est une notion qu'il serait très difficile de définir. Les conceptions que l'on se fait de la liberté ont changé suivant les pays, suivant les hommes, et pourtant je crois que nous devons parler de la liberté comme de quelque chose de positif.

Je veux prendre un exemple très simple. Sans doute n'est-il pas question de ramener toutes les formes qu'a pu prendre l'idéal de la liberté au fait très simple que je vais évoquer. Mais je vous rappellerai qu'un savant aussi précis que Pavlov déclare, au cours de ses expériences pour créer des réflexes conditionnés chez les chiens, qu'il s'est trouvé devant des animaux qui présentaient des réflexes de liberté comme il y a des réflexes d'appétit et de faim. Et Pavlov en conclut que le besoin de liberté est un besoin aussi fondamental et aussi essentiel que le besoin d'alimentation.

Je crois en effet qu'il y a des origines biologiques à notre besoin de liberté et, encore une fois, comme tous les besoins qui sont ceux de l'humanité, ces besoins se sont transformés, ont pris des aspects différents, se sont sublimés de façon diverse, mais nous pouvons avoir cette certitude que nous ne courons pas après des chimères si réellement le besoin de liberté est lié aux manifestations de l'instinct.

Quels peuvent être maintenant les rapports entre la science et la liberté ?

On pourrait concevoir d'abord qu'il n'y a aucune espèce de rapports, que ce sont deux fonctions entièrement différentes l'une de l'autre. On pourrait concevoir également qu'il y a certains rapports d'opposition. Et on peut concevoir enfin qu'il y a des rapports réciproques d'existence et des stades qui se correspondent.

Je ne voudrais pas discuter la question d'une façon purement théorique. Je chercherai donc à fixer historiquement quelques étapes où se marque la conception qu'on s'est faite de ces rapport à différentes époques.

Il est extrêmement frappant que les premiers désirs de liberté, de liberté morale, de liberté intellectuelle, se soient manifestés en rapport avec le développement de la science, ou plutôt avec cet effort de l'homme pour connaître raisonnablement la nature, qui a précédé la science expérimentale. Il est extrêmement frappant que depuis la sagesse antique, avec Platon, par exemple, jusqu'au seuil des temps modernes, avec Spinoza, la liberté humaine ait paru liée à la connaissance de l'ordre qui règne dans la nature.

Que disait Platon ? Pour lui l'homme est la victime d'une série de servitudes. Ces servitudes lui sont imposées par les conditions dans lesquelles il vit. Elles ont pour cause les illusions auxquelles la vie le condamne en le livrant à ses instincts et à ses sensations, qui sont confusion pure et contingence.

Platon insistait sur ce fait que, pour se libérer de la confusion et de la contingence où il se débat, l'homme doit s'affranchir de ce qui est simple hasard. Car si le hasard était vraiment la substance du monde, il n'y aurait pas de liberté, il n'y aurait pas moyen de formuler une intention, ni d'adopter une conduite déterminée. Toute intention serait réduite à néant par le chaos des événements.

Par conséquent, pour Platon, l'effort essentiel c'est de croire qu'il y a un ordre dans le monde, et l'effort du Sage c'est d'arriver par la science, par la connaissance

de la géométrie d'abord, et ensuite, par une sorte d'élan vers toujours plus de connaissance. C'est de faire effort pour imaginer l'ordre du monde, pour se confondre avec lui. C'est de réaliser pour soi-même, en soi, l'ordre du monde.

Et rappelez-vous que cela a été également la leçon enseignée par des écoles philosophiques bien différentes : par les Stoïciens, par les Epicuriens, les deux que l'on aime à opposer entre elles. Les Stoïciens disaient que, pour s'affranchir, l'homme devait s'efforcer de concevoir la nécessité et les lois auxquelles le monde est soumis et qu'il devait vouloir s'y soumettre lui-même. D'autre part, vous savez comment on a pu considérer que les premiers qui aient eu une attitude scientifique vis-à-vis du monde, ce sont les Epicuriens. C'est Epicure, c'est le grand poète Lucrèce, qui déclaraient que l'homme veut se libérer de tous les fantômes, de toutes les craintes qui l'assiègent dans ce monde où il est dominé par des forces physiques, par des forces qui lui paraissent aveugles ; son effort de libération doit consister à reconnaître que ces forces ne sont pas aveugles, mais obéissent à un certain déterminisme.

Et voyez Spinoza. Tout son effort tend à démontrer qu'il y a du déterminisme dans l'univers, que l'univers est un vaste déterminisme, que l'homme fait lui-même partie de ce déterminisme, mais qu'il peut arriver à se confondre par la pensée et par la conscience avec les sources de ce déterminisme, et par là à conquérir sa liberté totale.

Ainsi donc, bien loin d'opposer ce qui est la science, c'est-à-dire la connaissance de l'univers, connaissance qui suppose qu'il y a des lois, c'est-à-dire du déterminisme dans l'univers, à la liberté humaine, toute une série d'écoles, une série de hautes consciences scientifiques et morales ont considéré que la liberté de l'homme c'était d'accepter le déterminisme, de prendre conscience de ce déterminisme.

Sans doute, cette attitude n'était, et ne pouvait être que contemplative. La civilisation antique supposait l'esclavage. Aux contraintes du monde physique, la société en ajoutait d'autres. En effet, lorsque l'homme a essayé de prévoir la satisfaction de ses besoins, lorsqu'il a tenté de s'élever au-dessus de l'animal qui trouve, suivant ses besoins, ce que l'occasion lui offre ; lorsqu'il a cherché à produire, à transformer, à se ménager d'une façon certaine ses moyens de subsistance, il est tombé de plus en plus sous la dépedance de la société. Dans la société, les forces humaines ont été employées à rassembler, à transformer ces

moyens d'existence. Mais les charges de ce travail ont été très inégalement réparties, et nous arrivons, après différents stades de civilisation, aux civilisations antiques que nous connaissons très bien et qui sont fondées sur l'esclavage.

Ce qui a permis le miracle grec, c'est qu'il y avait une partie de la population qui était vouée au travail servile, ce qui permettait à l'autre d'épanouir ses curiosités, de satisfaire ses besoins intellectuels, de construire ces belles philosophies qui font encore aujourd'hui notre admiration.

Quelque chose pesait donc sur ces hommes de l'antiquité, dans les belles pensées, dans les nobles doctrines de Platon d'Aristote, des Epicuriens, des Stoïciens : l'esclavage. Entre l'aspiration à la liberté et la réalité, il y avait une contradiction. D'où cette conception purement contemplative de la liberté. Et en effet, parmi les philosophes, notamment parmi les disciples d'Epicure, vous savez qu'il y avait des esclaves. Des esclaves qui trouvaient dans cette méditation de l'ordre universel un moyen de s'affranchir intellectuellement et moralement de leur situation servile.

La division entre hommes libres et esclaves était, semble-t-il, commandée par ce fait que l'homme, s'il voulait transformer l'univers, devait pouvoir disposer des forces nécessaires, et ces forces ne pouvaient être, à cette époque-là, que les forces de l'homme lui-même, les forces musculaires. Mais à mesure que la science a développé ses effets, elle a permis à l'homme de disposer d'autres forces : des forces du monde physique.

Après le moulin de rivière et le moulin à vent, on a eu le siècle de la vapeur, le siècle de l'électricité. Il pouvait sembler alors qu'à l'emploi des forces humaines se substituerait l'emploi des forces physiques, selon cette fameuse pensée d'Aristote qui déclarait : « Le jour où les navettes marcheront toutes seules, il n'y aura plus besoin d'esclavage. »

Les sociétés modernes ont-elles véritablement réalisé cette relève des forces humaines par l'emploi des forces physiques ? D'abord, elles ont été absorbées par la nécessité de constituer le matériel nécessaire pour disposer de ces forces. Dans l'évolution de notre industrie et de notre civilisation contemporaine, de nombreuses années ont pu être employées à construire les machines, à ménager les sources d'énergie qui devaient rendre disponibles les forces des individus. Ces forces physiques travaillant pour eux, ne pouvait-on espérer de réaliser ce qui a été réalisé pour les hommes libres de l'ancienne Grèce, c'est-à-dire ces loisirs dont ils

pourraient disposer en vue de leur élévation intellectuelle et morale.

Vous savez que les choses ne se sont pas passées ainsi. Sur le travail quotidien de chacun, qui tendait à assurer sa subsistance et la subsistance de ceux qui l'entouraient, s'est fait un prélèvement, prélèvement parfaitement justifiable tant qu'il s'agissait de construire le matériel nécessaire. Malheureusement, ce matériel n'a pas été tout de suite à la disposition de tous, et ne l'est pas encore. Il est détenu par certains et nous assistons à ceci qu'aujourd'hui les perfectionnements techniques dus à la science, et qui auraient dû opérer la libération matérielle de l'homme ont produit la crise actuelle.

En quoi consiste-t-elle, en effet ?

Une école d'économistes américains nous le dit avec une clareté pleine d'évidence. Pour conjurer la crise actuelle qui s'étend à tous les pays, beaucoup de moyens ont été préconisés. En Amérique, il y a ceux qui s'intitulent les « Techniciens », autrement dit les « Maîtres de la technique ». Ils pensaient pouvoir obtenir la suppression de la crise et le relèvement de l'humanité par le seul moyen de la technique. Ils se sont d'abord livrés à des enquêtes, des calculs, des statistiques. Ils ont dénombré les ressources en énergie qui pouvaient exister dans chaque territoire, ils ont montré qu'elles pouvaient donner une production d'objets consommables telle que chaque catégorie de la population pourrait être assurée de moyens d'existence extrêmement abondants avec un nombre d'heures de travail infime.

La solution capable de mettre fin à la crise semblait dès lors très simple. Mais elle était très difficile. Très simple s'il s'agit seulement de mettre en équation les ressources d'énergie dont peut disposer l'humanité, la somme de produits qu'elles permettront d'obtenir pour l'ensemble de la population et le nombre d'individus entre lesquels devront être répartis les objets de consommation. Malheureusement, les technocrates n'avaient pas tenu compte qu'entre la disposition de ces forces physiques et la consommation des produits il y a toute la série des institutions d'ordre économique, d'ordre social, d'ordre politique qui constituent la structure actuelle de notre régime. Malgré leurs calculs, la crise, le principe de la crise continuent à subsister.

Tels ont été pratiquement, les méfaits de la science. C'est ce qui explique en partie le discrédit où elle est tombée. La science a donné des moyens techniques de production tels qu'il y a eu surproduction, parce qu'il

n'y a encore aucune espèce d'équilibre entre la puissance de production et le pouvoir de consommation des masses. Les masses, ne pouvant pas entrer en possession de ce qu'elles ont produit, le résultat a été une accumulation des produits non consommés. D'où, limitation de la production, impossibilité de donner du travail à tous, et le chômage. Le résultat, c'est que, autrefois, l'homme perdait sa liberté dans le travail, et que, maintenant, il a perdu jusqu'à la liberté de travailler.

On comprend, dans ces conditions, que beaucoup se soient retournés contre la science et l'aient déclarée malfaisante, puisqu'elle a poussé l'humanité vers un degré de production tel que ses productions étouffent l'humanité qui les a produites. Certes, il est assez simple de considérer que si l'on augmentait le pouvoir de consommation de tous, ce serait la fin de la crise, mais pour cela il faut des transformations telles que beaucoup, parmi nous, se refusent à les imaginer.

Voilà donc un premier effet matériel de la science, que l'on peut considérer, provisoirement, comme nocif. On a voulu également, partant de là, dire que la science avait le tort de détourner l'attention des hommes de leur propre valeur morale ; qu'elle leur donne des occasions de jouissance telles qu'ils sont détournés des questions purement spirituelles, de celles qui l'orientaient vers le perfectionnement moral de l'humanité.

Je crois que, là encore, il ne faut pas parler d'une façon trop générale. Nous avons vu que le méfait de la science vis-à-vis d'une certaine classe était de lui retirer ses moyens de travail et ses moyens de subsistance. Si la science, par ailleurs, donne des moyens de jouissance, ce n'est évidemment pas à cette classe ainsi dépouillée, c'est à une autre classe. Si sa faute est double, du moins concerne-t-elle des parties différentes de la population. Nous le reconnaissons d'ailleurs, il est tout à fait déplorable que, d'une part, la science prive certains individus de leurs moyens d'existence et que, par ailleurs, elle en dégrade d'autres, parce qu'elle leur offre des moyens de jouissance qui les détournent de ce qui serait véritablement le perfectionnement humain. Mais est-ce bien la faute de la science ou celle de l'état social ?

Il y a encore une autre objection que l'on a fait à la science. Dans l'antiquité, nous avons vu qu'il y avait une sorte de confusion intime entre le désir de libération et le désir de s'identifier, de participer, pour ainsi dire, d'une façon rationnelle ou mystique, avec l'ordre de la nature, avec le dé-

terminisme des choses. Dans ces derniers temps une conception opposée s'est fait jour. Certains affirment que s'il y avait vraiment du déterminisme dans la nature, la liberté de l'homme ne pourrait plus y trouver sa place.

Vous savez que des penseurs, et aussi des savants, déclarent que le déterminisme des choses n'est pas une certitude. Ce qui, suivant eux, autorise, malgré les découvertes scientifiques, à mettre en doute que la nature des choses soit fondée sur le déterminisme, c'est la nécessité morale de la liberté. Je ne voudrais pas vous rappeler ici la lignée de ceux qui ont soutenu cette idée. Un des premiers qui, à notre époque, l'ont explicitement formulée, c'est un philosophe français, Emile Boutroux. Son livre capital porte sur la *contingence des lois de la nature*, et, toute sa vie, il a essayé de démontrer que ce qui fait le fond de l'univers, ce n'est pas le déterminisme, mais une sorte de contingence essentielle. La raison qu'il en donnait, c'est que l'âme humaine ne pourrait pas véritablement jouir de sa liberté si elle était opprimée par la nécessité des choses.

A cet argument, d'autres se sont ajoutés qui sont plus directement empruntés aux conditions et à l'histoire de la science elle-même. A notre époque, comme d'ailleurs à toutes les époques, elle s'est trouvée devant un certain nombre de difficultés. Il y a en effet un moment où les anciennes théories, qui avaient permis d'enchaîner d'une façon rigoureuse les phénomènes les uns aux autres et d'établir une mesure parfaitement précise des faits constatés, entrent en contradiction avec des faits nouveaux, avec des faits dont l'étude n'est d'ailleurs devenue possible que grâce à ces premières théories. Il y a un moment où les théories scientifiques buttent, pour ainsi dire, contre leurs propres résultats, et où nous nous trouvons en présence d'une contradiction.

Ces contradictions ont existé à toutes les époques de la science ; elles ont atteint successivement toutes les théories. Ce qu'il y a de particulier à notre époque, c'est que toute difficulté momentanée, tout désaccord entre les théories établies et les faits, est instantanément utilisé pour démontrer que le déterminisme ne peut pas exister. Tout de suite on suspend le progrès de la science pour en établir le bilan. Laissez-moi utiliser une comparaison extrêmement banale. Suspendez brusquement les opérations d'une banque et forcez-la à établir son bilan ; dans bien des cas, la banque sera mise en faillite. Il en est de même pour la science : on arrête le mouvement de la science à un moment

donné et on dit : il y a contradiction entre la façon de penser de la science et la réalité des choses.

Je n'insisterai pas. C'est en physique aujourd'hui qu'apparaissent les difficultés et les contradictions dont je vous parlais et je ne suis pas physicien. Ces contradictions sont-elles définitives ? Se tourment-elles contre le déterminisme ? Je ne veux pas aborder ici la question. Il y a de grands savants, des savants anglais particulièrement, comme Eddington ou Jeans, qui croient ces contradictions essentielles et insolubles. Mais j'ai entendu d'autres savants, comme Langevin, déclarer que, en définitive, la nécessité où nous sommes d'employer le calcul des probabilités pour mesurer quelles sont les actions intimes qui se produisent dans l'atome, ne nous empêche pas d'obtenir des mesures absolument rigoureuses et qui nous permettent de prévoir les faits avec la plus grande exactitude. C'est une bizarre contingence, remarque-t-il, que celle qui aboutit à nous permettre une mesure aussi infailible des phénomènes. Mais, encore une fois, c'est là un problème qui échappe en grande partie à ma compétence. Je voulais seulement vous montrer quelles sont les attitudes actuelles en présence de la science et des rapports de la liberté avec la science.

Ainsi, nous nous trouvons en présence d'une triple contradiction. Contradiction d'abord entre l'opinion de certains penseurs contemporains et celle que se faisait l'antiquité sur les rapports entre la liberté humaine et la connaissance. Contradiction entre l'éminente dignité qui était accordée par l'antiquité à l'effort pour connaître l'univers, et l'impuissance de la science à cette époque. Contradiction enfin, dans les temps modernes, entre l'efficacité prodigieuse, tout au moins à nos yeux, qu'a prise la science au point de vue pratique et matériel, et l'espèce de discrédit moral dans lequel elle est tombée.

Pourquoi ces contradictions ? Nous comprenons très bien que les hommes de l'antiquité, n'étant en possession d'aucun des moyens de sécurité matérielle que nous possédons aujourd'hui, se trouvant en présence d'une incertitude totale, en présence d'un monde dont ils ne savaient pas encore classer les phénomènes, en présence, par conséquent, de forces qui venaient perpétuellement traverser leurs intentions, risquant d'éprouver une sorte de désespoir. Ils devaient ressentir cette détresse immense de l'individu qui a bien atteint le stade de la réflexion et de la conscience, mais dont tous les désirs risquent de ne pouvoir aboutir à aucune espèce d'intention, parce qu'il y

aurait dans les causes une sorte de confusion chaotique qui lui interdirait de jamais prévoir l'instant d'avant ce qui arrivera l'instant d'après. Nous concevons alors que par une sorte d'acte de foi dans la science et dans la connaissance, l'antiquité ait considéré que la première liberté c'était de se soustraire en pensée à ce hasard, de croire qu'il y avait dans les choses un certain ordre qui autorise à prévoir, et, ayant prévu, à disposer de soi-même. Car, si tout était chaos et hasard, l'homme verrait perpétuellement se briser les fils de ses desirs, de ses intentions, de ses pensées.

Dans les temps modernes, au contraire, la science a acquis une grande puissance pour la transformation matérielle des choses. Elle est la source de bienfaits que les circonstances sociales ont d'ailleurs souvent changés en méfaits. Et puis il est arrivé qu'elle a été subordonnée aux besoins purement techniques qui étaient nécessaires à la recherche de ces satisfactions matérielles. La science était encore, chez des philosophes comme Descartes, une aspiration totale de l'individu qui voyait dans la culture de son esprit le moyen d'entrer en contact avec la réalité de l'univers, de réaliser, par sa pensée, la conscience de l'univers. Mais en développant ses applications, la science s'est modifiée. Elle est devenue pour beaucoup de savants un métier, un métier rémunéré, un métier spécialisé. Nous avons maintenant toute une série de savants qui, avant d'être des savants, sont des chimistes, sont des physiciens, des médecins, des ingénieurs, des vétérinaires, et qui perfectionnent, évidemment, dans le rayon qui leur est attribué, leurs connaissances et leurs moyens techniques, mais leur science est devenue servile. On leur demande de rendre des services extrêmement précis, des services qui soient le plus rapidement possible, rémunérables, dont on puisse établir véritablement le rendement en argent. Et la science est devenue, disons-le, trop souvent un travail servile. Pour qui confond le travail scientifique sous sa forme servile, avec cette science vers laquelle aspiraient les grands philosophes rationalistes, vers laquelle aspirent encore quelques grandes consciences scientifiques, il est évidemment facile de concevoir que la science soit maintenant discréditée.

Elle est discréditée, non pas par la faute à elle, science, mais par le fait de l'organisation sociale. Tout ce que la science a pu apporter d'améliorations matérielles est devenu quelque chose de nuisible au plus grand nombre, parce que les soi-disant bienfaits de la science, au lieu d'être répartis

entre tous, sont venus s'accumuler de manière à asphyxier, pour ainsi dire, la société tout entière.

D'autre part, la science est devenue monnayable ; elle est devenue une science de salariés ; une science de spécialistes qui croient de leur devoir, ou qui croient conforme à l'esprit positif, de déclarer que, en dehors de leur petite technique, il n'y a pas moyen de connaître ce qu'est l'univers en lui-même. Pour beaucoup, le dernier mot de la science, c'est de déclarer qu'on ne peut rien connaître. Ce dernier mot de la science, c'est l'agnosticisme, c'est le « Que sais-je ? » de Montaigne. C'est dire : Oui, nous avons de petites techniques, de petits procédés, nous savons réaliser telle ou telle chose de détail, mais quant à savoir ce qu'il y a derrière cette façade de résultats menus et fragmentaires, nous renonçons à savoir. Voilà quelle a été la marche du discrédit où est tombée la science, dans l'esprit des savants eux-mêmes, ou plutôt d'un certain nombre de savants.

Devons-nous en conclure qu'il n'y a actuellement aucune espèce de rapport possible entre le développement scientifique de l'humanité et la liberté de l'individu ? Devons-nous considérer comme une conclusion nécessaire l'état de crise où nous vivons actuellement ? ou ne faut-il pas chercher si cet état de crise n'est pas responsable de la méfiance et du désintérêt qui s'est manifesté vis-à-vis de la science ?

Je crois que l'attitude antique est une attitude devenue désuète pour nous. Elle était fondée, comme je vous le disais, surtout sur un acte de foi. C'était une réaction à l'impression de domination éprouvée en présence des forces physiques par des individus qui ne connaissaient pas les lois de l'univers. L'attitude antique était surtout contemplative ; il y avait cette idée que l'homme échapperait à l'asservissement par les choses s'il arrivait à prévoir quel en est l'ordre, et, par conséquent, à l'accepter. La doctrine antique était une méthode d'acceptation.

Mais à l'époque actuelle, la science a montré qu'elle est capable de modifier les choses, de modifier le milieu. Nos conceptions de la science et des rapports de la liberté et de la science sont, de ce fait, entièrement changées. Nous ne concevons plus la science comme un simple spectacle de l'univers. Nous considérons que la science est avant tout action, qu'elle se prouve elle-même, qu'elle prouve son efficacité par le pouvoir qu'elle a de transformer les choses, de transformer le milieu. Cette transformation du milieu s'est faite jusqu'à présent d'une façon

tout à fait aveugle, de la façon la plus inconsidérée. Elle a été telle que toute une partie de l'humanité en est devenue victime. Mais est-ce une raison pour renoncer au déterminisme et croire qu'il y a antinomie entre le déterminisme et la liberté humaine ?

Si, véritablement, la science est action, si la science consiste dans un pouvoir de transformation, n'y a-t-il pas, dans la connaissance de ce déterminisme un moyen, non pas d'accepter purement et simplement l'ordre de l'univers tel qu'il existe, mais, par la connaissance de ce déterminisme, un moyen de libération, et non pas seulement de libération matérielle, mais, par l'intermédiaire de cette libération matérielle, un moyen de libération morale ?

J'avoue que si l'homme était condamné à ne jamais savoir ce qu'il est, si l'homme devait substituer au déterminisme que la science s'efforce de trouver dans l'univers, je ne sais quelles réalités inconnaissables, s'il devait s'identifier lui-même, et, après lui, tout ce qui existe, à des essences qui ne pourraient pas être analysées par la raison, qui ne pourraient, tout au plus, être l'objet que d'intuitions plus ou moins confuses, d'appétitions plus ou moins nobles ; si ces intuitions, ces impulsions ne permettaient, par suite, d'obtenir aucune espèce de mesure commune entre les hommes ; alors j'avoue que je serais très inquiet sur la liberté de l'homme. Je crois que nous serions ramenés à des théories qui peuvent avoir leur grandeur, comme celle de la prédestination de l'homme, l'homme ne pouvant rien par lui-même sans un secours providentiel ; ou à des théories funestes, comme celle de l'instinct. En cherchant à fonder la liberté humaine sur ce fond tout à fait irréductible, sur des impressions qui ne sont pas discutables ni transmissibles d'un individu à l'autre, nous ferions de l'homme un esclave, l'esclave de sa propre nature, peut-être, mais tout de même, un esclave.

Si, au contraire, nous admettons qu'il y a des lois dans l'univers, l'exemple de la science nous montre que ces lois, loin de nous asservir, nous permettent d'agir sur les choses dans le sens de notre volonté. Et, généralisant ce déterminisme, nous arrivons à cette conception que loin de retirer à l'homme sa liberté, il la pourvoit de moyens nouveaux ; nous pourrions chercher à les utiliser non pas seulement à l'égard du monde matériel, mais à l'égard de lui-même, par une modification bien réglée du milieu. L'homme est un être vivant, il dépend du milieu, comme en dépendent une plante ou un animal. Mais il est de plus

un homme et le milieu dont il dépend, c'est aussi le milieu social, celui où son intelligence le met en contact avec les idées des autres, avec la civilisation totale. Admettre qu'il y a des lois qui régissent l'univers tout entier, c'est ouvrir à la puissance de l'homme une carrière qui ne se limite pas au monde matériel, mais qui s'étend au monde moral. Et je me demande si ce n'est pas là le postulat de toute psychologie et de toute pédagogie, de toute éducation fondée sur la psychologie.

Il me semble que si, vraiment, nous croyons à l'existence de méthodes d'éducation qui ne soient pas simplement des inspirations d'hommes de génie ; si nous croyons qu'elles sont des choses qui peuvent se transmettre ; si nous croyons qu'il y a des techniques d'éducation ; et si nous croyons que derrière ces techniques il y a des principes scientifiques en rapport, d'une part, avec l'individu lui-même, avec les lois de son esprit, avec les lois de son développement intellectuel ou moral, et, d'autre part, relatives au milieu où il se développe, la notion d'une science qui s'étendrait ainsi progressivement à tous les domaines de l'existence, de la réalité, de la vie, est ce qui rendrait possible l'émancipation de l'homme. L'antiquité la concevait seulement sous la forme d'une acceptation vis-à-vis du monde physique. Nous pourrions, nous, la concevoir comme une action dirigée non pas seulement vers le monde physique, mais aussi vis-à-vis des individus.

Et remarquez que cette conception ne va pas du tout à l'encontre de ce qui nous reste à tous très cher, c'est-à-dire le domaine de la conscience. Il est évident que, à quelque étape que nous puissions parvenir du perfectionnement scientifique ou du perfectionnement moral, nous aurons toujours le moyen, le besoin, la joie d'éprouver en nous-mêmes ce que nous sommes, par une sorte d'intuition directe. Mais de cette intuition nous ne ferons pas, a priori, immédiatement, une sorte de loi irréductible à toute espèce de mesure et à toute espèce de contrôle ; nous partirons de cette intuition pour comparer avec nos façons de sentir ce qui existe autour de nous, pour donner à cette vie morale qui existe en nous des corrélatifs dans le monde où nous vivons, exactement comme pour la vie qui est en nous.

La vie est évidemment quelque chose qui se traduit par des besoins, par de la sensibilité. Nous l'éprouvons comme quelque chose d'essentiellement subjectif et qui n'est qu'à nous. Mais, est-ce que nous avons, pour cela, renoncé à chercher quelles sont les lois de la vie ? Est-ce que nous avons renoncé à

découvrir quelles sont les circonstances organiques et quelles sont les circonstances extérieures qui peuvent modifier cette sensibilité ? Est-ce que nous avons renoncé à étudier ce qui serait susceptible d'atténuer la souffrance qui est en nous, ou d'augmenter, au contraire, nos états de bien-être ?

Pourquoi, ce que nous avons fait vis-à-vis de la vie, ne le ferions-nous pas vis-à-vis de la conscience ? Pourquoi, partant de ce sentiment que nous donne notre conscience, renoncer à comparer cette intuition avec toutes les conditions, soit historiques, soit cosmiques, soit sociales, soit physiques, qui agissent sur elle ?

Et, encore une fois, lorsque nous aurons pu déterminer les différents types d'influences qui agissent sur nous, lorsque nous aurons su reconnaître que tels sentiments ont besoin, pour se développer, d'une certaine atmosphère, que certaines délicatesses morales ont besoin, pour s'épanouir, de cer-

taines satisfactions organiques, qu'un certain niveau de vie sociale et matérielle est nécessaire à certaines manifestations de la vie mentale, le jour où nous aurons reconnu les liens qui peuvent exister entre les lois organiques de la vie individuelle et les lois de la conscience, entre le milieu social et les manifestations de la conscience, ce jour-là nous aurons les moyens de libérer l'homme, et en libérant l'homme, de nous libérer individuellement chacun.

Je considère qu'envisager qu'il y a du déterminisme non seulement dans l'univers, mais dans les sociétés humaines et dans chacun de nous, c'est, en nous reconnaissant des moyens d'action sur nous-mêmes, nous rendre davantage responsables, et c'est dans la responsabilité que, pour moi, gît la liberté.

Pour conclure : à mon avis, la liberté de l'homme postule la science.

Science et Libre Personnalité

(Par le D^r Carleton WASHBURNE, *Superintendent des Ecoles de Winnetka, U. S. A.*)

On peut dire que la science est d'abord la recherche complète, sans crainte ni idée préconçue, de faits, puis la pensée lucide, logique et libre de préjugés, éclairée par les faits découverts.

Il est évident qu'une personnalité ne saurait être considérée comme libre si ces deux conditions ne lui sont accordées. Cependant elles ont maintes fois été refusées et le sont encore. A l'époque de Copernic et de Galilée, les sciences physiques luttaient pour conquérir leur liberté d'exister. Ses adversaires étaient, d'une part, l'église constituée et, de l'autre, le préjugé populaire. La lutte fut longue, mais vers la fin du xviii^e siècle, la science physique était victorieuse et depuis lors sa marche en avant n'a rencontré que de rares obstacles. Du temps de Darwin et de Huxley, ce fut au tour de la biologie de se battre pour son existence. Elle avait affaire aux mêmes adversaires qui ne lui ménagèrent pas les coups. Cependant la fin du xix^e siècle vit la victoire de la biologie et de nos jours le biologiste peut se livrer à ses recherches et à ses réflexions sans crainte d'être persécuté.

A présent, au xx^e siècle, la lutte pour la liberté s'est transportée sur le terrain des

sciences sociales : économie politique, sociologie, politique et éducation.

Cette fois, l'adversaire principal n'est plus la religion organisée, l'opposition part des retranchements des puissances politiques et économiques et aussi, comme jadis, des éléments sociaux ignorants et incapables de réflexion. Il s'agit de lutter contre un dogmatisme larvé qui se cache dans les sciences sociales ; là, l'histoire est déformée aux fins de propagande : l'esprit critique, la pensée indépendante sont dénoncés comme les signes d'opinions dangereusement avancées. Il est rare que la discussion ne se heurte pas aux tabous.

Quelle sera notre attitude en tant qu'éducateurs ? Allons-nous « endoctriner » nos enfants en leur inculquant les dogmes courants, ou nos propres convictions ou bien celles des puissants du jour ? Nous est-il possible d'agir autrement ? Comment poserons-nous les données des problèmes sociaux devant nos élèves pour permettre à ceux-ci la libre recherche des faits et le clair raisonnement basé sur ces faits, en d'autres termes, pour favoriser l'application de la méthode scientifique à la vie de l'homme en société ?

Avant d'essayer de répondre à ces questions, définissons le terme : « endoctriner ». J'emploierai ce mot pour indiquer toute tentative d'exercer une influence unilatérale, à propos d'un sujet controversé, sur ceux que nous tentons d'éduquer. Je considérerais comme controversée toute question sur laquelle ne tombent pas d'accord les esprits informés, réfléchis et droits. Enfin je qualifierai d'esprit droit toute personne sincèrement convaincue de travailler au mieux-être de l'humanité, quelque erronées que ses opinions puissent m'apparaître à moi-même.

Ces définitions me semblent englober les problèmes actuels les plus importants : nationalisme et internationalisme, désarmement et paix armée, fascisme et communisme, etc... « Endoctrinerons »-nous nos enfants à propos de ces divers sujets ?

La Russie, l'Italie, l'Allemagne, le Japon répondent : oui. Pour l'Angleterre et l'Amérique c'est « non » en théorie, mais « oui » dans la pratique. La France dit : « Ne discutons pas de telles questions à l'école ».

Voici, brièvement, les arguments fournis en faveur de l'enseignement d'un dogme en ces matières. Nous avons besoin, et particulièrement en ces temps troublés, d'unité de pensée et d'unité d'action. Impossible d'y parvenir sans un état d'esprit commun. Il nous faut donc imprégner notre jeunesse d'idéals collectifs, d'ambitions communes. De plus nous avons besoin d'enthousiasme, du stimulant que fournit le fait de travailler en vue d'un but commun. Tout cela ne peut être réalisé que par une foi commune en une cause, par une résolution concentrée vers un résultat unique comme celle qui naît de la guerre. Enfin, le fait d'inculquer des doctrines est inévitable. Tout éducateur croit en quelque chose et ne peut s'empêcher de communiquer sa foi, soit directement soit d'une manière plus subtile, à ses élèves. Le Conseil directeur de l'école a ses opinions, lui aussi, et ne tolérera pas que les opinions contraires soient inculquées. Quant au gouvernement, sa première préoccupation est de garder le pouvoir ; il subventionne les écoles, et vraisemblablement, il ne tiendra guère à subventionner celles qui ne défendent pas ses principes.

Mais qui déterminera ces principes ? Sera-ce le gouvernement central de chaque pays qui fera la loi quant aux doctrines sociales, économiques et politiques à imposer à tous les enfants ? Et faudra-t-il après chaque élection qui changerait l'orientation du gouvernement modifier les doctrines enseignées, écrire de nouveaux manuels, remplacer les professeurs ou obliger les anciens à se trans-

former en girouettes ? Pour une dictature, le problème est simple. Le dictateur détermine une doctrine et malheur à qui ne l'enseignera pas. Mais personne ne soutiendra que la dictature conduit à la liberté.

L'argument se retourne donc contre l'enseignement des doctrines. Eforçons-nous donc de présenter avec l'indépendance la plus parfaite possible, les questions discutées, sous tous leurs aspects. Mettons en lumière tous les faits s'y rattachant, habitons nos élèves à raisonner nettement et laissons-les en tirer eux-mêmes les conclusions. Ils seront libres et ce sera le triomphe de la science.

Mais l'action atteint-elle jamais ce degré de suave raison ? L'équilibre parfait, c'est l'inertie. Rappelons-nous l'âne mourant de faim à égale distance de deux tas de foin également appétissants ! Puis, en laissant les enfants arriver à leurs propres conclusions, n'en fera-t-on pas des adultes incapables de toute action collective ? Enfin où trouver professeurs et manuels d'une impartialité absolue quant aux questions controversées ?

Si donc, la liberté est impraticable et le fait d'imposer des doctrines indésirable, quelle conduite tiendront les éducateurs ? Eh bien, répondront les Français, je laisse pas pénétrer à l'école ces sujets de discussion !

Le fait que ces problèmes soient sujets à controverse nous montre par définition que des adultes avertis et de bonne foi ne s'accordent pas à leur propos. Quelle apparence y a-t-il donc que des enfants et de jeunes étudiants aient à s'en occuper dans la pratique ? Que l'école se borne à enseigner les vérités éternelles, les choses sur lesquelles nous sommes tous d'accord comme les principes de la morale. Qu'elle rende les élèves capables de lire, d'écrire et de compter, et qu'elle leur inculque la connaissance des faits indiscutables dans les domaines de la science, de l'histoire et de la géographie. Et ce sera encore pour tout éducateur, une tâche suffisante.

Tout cela serait bel et bon si nos enfants restaient sous cloche. Mais autour d'eux les sujets en question sont discutés. Le cinéma, la radio, le journal, la table familiale, tout tend à les pousser vers une opinion quelconque. Il ne s'agit donc pas de savoir s'il est opportun d'éloigner d'eux les possibilités de controverse mais bien de décider si nous permettrons que nos enfants soient endoctrinés d'une manière désordonnée au hasard des circonstances, avec l'aggravation d'appels à leur émotivité, aux préjugés ambiants, ou si nous préférons les placer en face des faits et par une méthode soigneu-

sement étudiée, les mettre en mesure de penser par eux-mêmes. N'oublions pas que, dans les pays démocratiques tout au moins, les adolescents ayant terminé leurs études, sont dans la nécessité de se former une opinion, de voter au sujet de ces épineux problèmes et d'agir en conséquence. Demeurerons-nous inertes ou chercherons-nous à les préparer à remplir intelligemment leur devoir de citoyens ? Ou bien les laisserons-nous devenir la proie du premier démagogue venu, ou d'un journal sans scrupule quelconque ?

Non, il n'est pas possible et il n'est pas désirable non plus d'éliminer de l'éducation toute discussion sur les problèmes politiques et sociaux.

Quelle conduite doit donc être la nôtre ?

Il me semble qu'elle pourra s'inspirer des quelques idées exposées ci-dessous.

Tout d'abord, nous avons tous des idéals en commun, au sujet desquels ne peut naître aucune discussion : la sécurité, la paix, la culture, le bien-être universel. Ce sont les moyens de les réaliser sur lesquels nous ne pouvons tomber d'accord. De même, les maux dont nous souffrons sont universellement reconnus et ne font par conséquent l'objet d'aucune controverse. La guerre, le chômage, les maladies évitables, le crime, la rapacité. Et de nouveau, il se trouve que nous ne sommes pas capables de nous entendre sur les remèdes à y apporter. Eh bien, proposons à nos élèves ces idéals communs comme un but vers lequel nous pouvons tendre tous ensemble. Montrons-leur nettement les maux dont tous reconnaissent l'existence afin que cette vue les stimule pour l'action. Puis faisons-leur comprendre la nécessité pour eux, en attendant d'être

mûrs pour l'action, de se livrer à une étude complète et scientifique de toutes les solutions proposées, soit pour supprimer les maux soit pour atteindre aux buts fixés par nos aspirations communes.

Il y a plus encore à faire. Il est nécessaire que notre jeunesse s'habitue à prendre des décisions à la lumière des faits et de la pensée et à agir en conséquence. Nous organiserons donc nos écoles en communautés démocratiques au sein desquelles chaque enfant jouera son rôle par l'action et la responsabilité quotidiennes : les problèmes soulevés par l'existence de cette société enfantine feront l'objet de discussions scientifiquement menées et les membres de ces communautés vivront en citoyens intelligents et libres et acquerront l'expérience qui fera d'eux plus tard des citoyens conscients.

Sera-t-il possible à l'éducateur d'éviter l'écueil de la propagande doctrinale ? S'il est préoccupé avant tout du développement de l'enfant, le danger sera bien moindre qu'on ne le pense. Le professeur pourra même mettre ses élèves en garde contre ses propres préférences. Si d'ailleurs, il s'emploie de tout cœur à enseigner aux enfants à recueillir des faits, à penser clairement, s'il leur communique la volonté ardente de débarrasser l'humanité des maux qui la rongent et de l'aider à réaliser ses rêves, il ne risquera guère de succomber à la tentation de la propagande.

Celle-ci, en effet, est aux antipodes de l'éducation. Elle impose des dogmes, politiques, économiques, sociaux, peu importe, à de jeunes esprits tandis que l'éducation recherche le libre, complet développement de la personnalité de chaque enfant et lui dit : Apprends la vérité et la vérité te rendra libre.

Art et Personnalité Libre

(Par M^{lle} M. A. Carroi)

Il a fallu l'épouvantable commotion, encore mal assoupie, de la Grande Guerre, pour que notre humanité d'Occident prit tout à fait conscience de la prodigieuse aventure où elle s'est lancée, et le monde à sa suite, et que, malgré les obstacles, elle poursuivit. Cette aventure, c'est celle même de l'esprit, de l'esprit aux prises avec toutes les forces de l'instinct et avec toutes les énergies de la matière, en sorte que notre minuscule cerveau d'homme résolu à savoir, pré-

voir et pourvoir et engagé à la fois dans toutes les directions, nous pousse héroïquement à tous les confins de la connaissance, de la sensibilité et de l'action.

Une telle avidité d'exploration, en même temps qu'une tension vertigineuse de l'esprit en travail, une conquête grandissante de techniques dans tous les domaines, en même temps qu'une appropriation par le nombre de tous les moyens d'action, bref, une révélation si neuve et si étrange du monde à lui-

même, devaient, au cours des derniers siècles, et plus encore dans celui-ci, engendrer une richesse et une variété dont l'inventaire le plus documenté ne saurait être exhaustif.

C'est cette extraordinaire explosion d'énergie qui a fait, dans les temps modernes, ce qu'on pourrait appeler le « miracle européen », mais c'est elle, du même coup, qui a engendré l'extrême instabilité de notre équilibre.

Dans un monde où les sollicitations sont proprement infinies, où les besoins artificiels ont recouvert d'une végétation exubérante et folle le tuf de notre vie organique et psychique, où les activités et les modalités de l'être peuvent recevoir des formes presque indéfiniment inédites, où l'homme, à moins d'un prodigieux sursaut, risque d'être anéanti par la surabondance des moyens, il n'est pas étonnant qu'à tout moment se renouvelle pour lui l'aventure de l'apprenti sorcier ; il n'est pas étonnant que toute contradiction sans issue l'émeuve et que si tout critère rationnel vient à lui échapper, il se sente acculé dans sa propre vie intérieure comme dans sa vie sociale à une sorte d'incertitude essentielle, à moins que dans certains cas, il ne réponde avec un sentiment de moindre effort et de délivrance aux fallacieuses avances de régimes qui, se proclamant totalitaires, lui dictent jusqu'à sa manière de penser.

Le docteur Wallon vous a dit hier (1) que l'essence de la crise réside dans la grande célérité actuelle de la transformation du milieu par la science et dans l'incapacité ou l'aveuglement des hommes à répartir et rationaliser les bienfaits de cette transformation, en un mot, dans le déséquilibre qui se fait entre ceux qui ont tout et ceux qui n'ont rien, et il y a là, certes, un problème social formidable.

Mais elle est aussi dans la croissante inaptitude à maîtriser un monde de connaissances et de techniques hors de proportion avec les usagers ; elle est dans le déséquilibre entre la préparation technique parfaite de quelques-uns qui les rend maîtres des leviers de commande dans le domaine matériel, et leur très insuffisante préparation personnelle qui les rend esclaves de leurs fantaisies et de leurs passions ; elle est dans les limitations arbitraires que les organisations humaines imposent aux choses, lesquelles se vengent par l'insubordination et le chaos. Elle est enfin au cœur même de l'homme, dans l'oscillation éperdue qu'engendrent ces

limitations mêmes et qui le rejettent toujours avide et toujours mécontent vers toutes les formes extrêmes de valeurs et d'être. L'homme a développé magnifiquement son emprise sur les choses, mais il a négligé sa propre libération.

Sans doute, il est constant et même nécessaire ce malaise de l'homme, mais il a atteint de nos jours une acuité anormale et morbide contre quoi on ne propose que des palliatifs. Ce qui nous manque, ce ne sont pas les découvertes, les applications perfectionnées et toujours nouvelles, c'est une solide structure mentale ; et ce manque se traduit au plus aigu des consciences par le désarroi, l'indécision, l'angoisse et se prolonge, tantôt en isolement hautain, tantôt en romantisme débridé et en conformisme grégaire liés à toutes les impulsions des instincts et des sentiments. D'ailleurs, et quelle que soit l'attitude prise, la société où nous vivons porte les traces de cette absence de discrimination, d'ordre intérieur et d'assimilation organique, et il est, hélas, infiniment plus aisé de la galvaniser pour la lutte que pour la création. C'est une grave lacune et qui pourrait bien, une fois encore, nous conduire aux abîmes.

Ou bien, en effet, notre civilisation péira de l'excès même de ses biens pour faire place à des sociétés plus élémentaires, dénuées sans doute, mais vigoureuses, ou bien, cessant de se couper en deux, elle exigera de nous que nous en retenions l'essentiel dans tous les domaines, et que nous prenions soin de pousser en même temps que la connaissance du monde de la matière, qui est, certes, essentielle, celle de notre univers spirituel, qui ne l'est pas moins. Il ne suffit donc pas de développer isolément certaines puissances particulières de l'homme, il faut le construire et le construire tout entier, non seulement lui mettre en main les techniques et lui répartir les biens, mais l'initier à la curiosité désintéressée, à l'admiration joyeuse, à l'enthousiasme créateur et, au-dessus de la dure loi des chiffres, lui faire percevoir l'harmonie du monde invisible. C'est ici que l'art doit nous être un précieux adjuvant. Malheureusement, dans nos classes, la préoccupation artistique tient fort peu de place. Ce serait cependant une correction nécessaire à nos études actuelles, s'il est vrai que la véritable éducation désintéressée veut faire sentir et surgir de l'être la beauté des forces créatrices...

Comment donc l'art nous aidera-t-il à construire l'homme ? Il s'agit bien moins ici d'ajouter à nos programmes surchargés un enseignement nouveau que de réclamer pour le jeune une « expérience esthétique ». De même que la véritable initiation à la

(1) Conférence du Dr Wallon sur « La Science et la Personnalité libre ».

science c'est la mise en contact direct avec un problème scientifique donné, et la prise de conscience par la recherche, les errements et, s'il se peut, la découverte, de même, nous voudrions que « l'expérience esthétique » fût une prise de conscience personnelle de la beauté, une émotion vécue et un goût impérieux de la création. Le reste, trop souvent, aboutit à une phraséologie de bon ton qui fait l'amateur prétentieux et le « philistin ». Il est notoire, d'ailleurs, qu'entre cette espèce d'hommes et l'artiste, la communication ne s'établit jamais, alors que souvent, spontanément, elle se réalise avec des âmes plus frustes, qui, du moins, sont dépourvues de toutes conventions et de jugements préétablis.

Or, rien ne nous paraît davantage dans l'esprit de l'Éducation Nouvelle. Nous nous proposons, en effet, de montrer que l'art est un facteur essentiel, quoique trop négligé, du développement humain et que « l'expérience esthétique » est apte — plus qu'aucune autre peut-être — à susciter et libérer la personnalité, comme à introduire cette correction dont la culture actuelle recherche la formule.

Il n'est que trop facile d'affirmer que l'art contribue au développement de la personnalité ; c'est comme un accord nécessaire : pas de forte personnalité qui ne soit à quelque degré artiste ; pas d'artiste qui n'ait une forte personnalité. L'histoire, s'il en était besoin, viendrait nous le rappeler avec les noms de Dante, Shakespeare, Rembrandt, Molière, Beethoven, Hugo, etc. Mais, dira-t-on, les génies sont hors du commun et leur vérité n'est pas valable, *mutatis mutandis* pour tous ! Mieux vaut donc s'en tenir aux données de la psychologie et confronter — primo — les deux notions d'art et de personnalité dans leurs éléments constitutifs. Secundo, analyser plus spécifiquement l'acte esthétique, où l'on saisit sur le vif l'étreinte de la personnalité par le beau, pour dégager sa valeur éducative essentielle ; il ne nous restera plus — tertio — qu'à marquer certains de ses effets sur la personne et signaler enfin (mais de tout cela les pédagogues de l'Éducation Nouvelle sont familiers), quelques-uns des procédés qui permettent de développer la personnalité par l'art.



Qu'est-ce donc que la personnalité ?

Au sortir des emprunts importants faits par la vie à la biologie, à l'hérédité, à toutes les formes du monde ambiant, physique ou social, la personnalité c'est l'individualisa-

tion enfin réalisée et consciente, c'est l'essence de nous-même telle que nous nous éprouvons dans certains actes aigus et révélateurs. Notre personne, c'est notre être se découvrant en son fond le plus intime et le plus permanent et c'est aussi notre être se déterminant selon des fins acceptées ; bref, c'est tout ensemble notre être tel qu'il est et tel qu'il se construit. Elle ne nous est pas donnée dès la naissance par quelque don éminent et gracieux, pas même par les parents ou les maîtres qui sont nos bons génies pendant nos jeunes années ; elle se façonne lentement et se dégage au contact des concepts et des choses. Pensons à la multitude d'expériences et de méditations qu'il nous a fallu, qu'il nous faut toujours, pour nous faire une âme un tant soit peu personnelle !

On s'élève donc jusqu'à elle par bonds successifs, entrecoupés de longs arrêts, parfois de reculs ; mais il y faut accéder pour cesser d'être passif et suiveur, et, parfois, une manière d'automate inconscient et ravi.

En effet, on n'est capable de vie individuelle et de fécondité que si l'on a, en quelque manière, atteint sa majorité mentale, et toute culture qui ne repose pas sur la primauté de la personne est une culture de série, une culture à la chaîne, bonne, tout au plus, pour un troupeau. D'ailleurs, toute prise de conscience de l'être aussi radicale est toujours assez rare ; elle se fait à propos de certains choix ou de certains actes décisifs, et le « cogito ergo sum » cartésien ne suffirait pas à l'exprimer, mais plutôt un « sento et cogito et creo ergo sum ». Il faut rien moins que la copulation de ces trois verbes pour désigner l'intensité d'une telle évidence et la courbe de toute existence humaine authentique.

Qu'est-ce en effet que la liberté spirituelle, sinon cela ? Et n'est-ce pas faire un véritable pléonasme psychologique que de parler d'une « personnalité libre » ? Il n'est point et il ne peut être d'existence de la personne sans l'évidence illuminatrice de la liberté. Nous comprenons alors combien est précieuse pour chacun la conquête de sa propre personne et combien il est déplorable de l'étouffer sous un fatras encyclopédique ou de la fausser. Cette conquête, c'est une deuxième naissance, celle qui se fait progressivement, par l'effort répété de menues découvertes, et par la sensibilité dirigée.

Permettez-moi d'évoquer ici tel souvenir d'école nouvelle où cette ambiance tout entière, préservée de l'artificial, pose à tout instant, comme dans la pure nature, des sollicitations au meilleur de la sensibilité enfantine, où partout se décèle de la beauté, en sorte que rien n'existe, du pupitre au

cahier et du cahier aux gestes, qui ne concoure à l'éveil harmonieux de l'âme.

Et je pense aussi à Montaigne enfant, réveillé par son père au son des instruments pour que son premier univers conscient soit un univers de beauté. Peut-être, y a-t-il quelque excès en cela, mais c'est une direction et l'on comprend qu'un système pédagogique absolument dépourvu de préoccupations analogues serait découronné parce qu'il refuserait de préparer à l'âme les voies de son émancipation et de sa joie. Or, la voie que propose l'art est une voie royale.

Analysons à présent la notion d'art.

L'art naît d'une aspiration immédiate et incercible vers le beau. C'est une tendance fondamentale et universelle. Loin d'être, comme on le croit souvent, l'apanage d'une minorité dilettante, voire décadente, elle naît spontanément, dès le jeune âge, à tous les stades de la vie sociale comme dans toutes les formes de société. Rappelons-nous la beauté de certains galbes préhistoriques de rennes et de bisons, la délicatesse de travaux primitifs œuvrés par des artisans passionnés, la grandeur des témoignages survivant aux civilisations disparues. Tout proclame l'universalité de cette tendance et sa diversité.

Comme elle, l'art est universel, mais entendons-le bien : universel ne veut pas dire banal. Dans le vocabulaire esthétique, « commun » a pris un sens péjoratif ! Alceste, Auguste, Phèdre, ce sont là des personnages *uniques*, et unique aussi la Neuvième, ou Saskia, ou la coupole Saint-Pierre. Alors, pourquoi donc universels ? En ce qu'ils sont *singuliers*, précisément ! Mais l'excentricité aussi est singulière ? Sans doute, seulement, la singularité d'un chef-d'œuvre est d'autre sorte. Ce qui fait le chef-d'œuvre singulier, c'est qu'il est seul à exprimer sous une forme définitive quelque valeur essentielle. Peut-être cette valeur avait-elle déconcerté tout d'abord, mais, peu à peu, l'Humanité s'y retrouve et s'y reflète. Elle ne lui est pas ex-centrique, elle est, au contraire, en son centre même.

A étudier ces grandes œuvres qui témoignent devant nous pour des valeurs inconnues et parfois nouvelles, chacun est obligé d'approfondir et de s'approfondir, de reconnaître en soi des mouvements jusqu'alors obscurs, de définir ou dissiper les pensées confuses, de sonder l'énorme et trouble inconscient où bon et mauvais besognent indivis et, grâce aux grands maîtres — comme Dante aux Enfers grâce à son Virgile, — d'explorer un moi qu'on n'eût jamais pu appréhender seul. En ce sens, les œuvres d'art nous obligent à nous con-

quérir et, en nous conquérant, à nous libérer.

Insistons sur la signification de cette tendance esthétique qui plonge dans l'être humain des racines aussi profondes que les tendances physiologiques les plus strictes et voyons-y une raison de plus de lui donner dans l'éducation la place qui lui revient.

Tendance incercible vers le Beau, avon-nous dit.

On remarquera que nous ne faisons pas effort pour définir le beau : il y faudrait sans doute tout un inventaire philosophique hors de sa place ici. Contentons-nous de quelques repères communément admis.

Que nous prenions parti pour cette longue tradition philosophique qui remonte à Platon et veut voir dans le Beau, le Vrai, le Bien, une même réalité sous divers vocables, comme dans le monde sensible un monde d'apparences pures qui ofusque le Réel, ou que nous adoptions la thèse réaliste qui ne croit à d'autre spectacle qu'à celui de l'observation sensible ni à d'autre source de Beauté qu'à celle de son expérience objective, il nous faut reconnaître — dans l'un ou l'autre cas — que l'attitude de l'artiste diffère de celle de l'homme de la rue. Celui-ci, engagé purement et simplement dans une activité vitale, s'oriente et choisit selon la loi de son utilité, l'autre, au contraire, du moins en tant qu'artiste, néglige l'utile et s'en détourne pour mieux percevoir le Beau. Son attitude seule permet la communion avec quelque objet étranger ; elle est détachée, contemplative et d'une certaine manière violente, mais elle paie de retour ! C'est la Contemplation qui engendre l'allégresse et, dans les moments où quelque acquisition nouvelle a pu être dominée, une euphorie parfaite. Allégresse, euphorie, voilà en termes de psychologie quelques effets dynamogéniques du Beau. On entrevoit déjà les conséquences heureuses d'une telle initiation.

Ainsi, parce qu'elle a cette allure désintéressée et qu'elle s'attache à des valeurs qui n'ont pas pour fin de satisfaire les besoins matériels, on ne saurait dire que la tendance esthétique est inutile ! Au contraire, elle ouvre à l'homme des jouissances impérissables et toute une vie de simples enchantements ; par elle, il possède toute la terre et d'autant mieux peut-être qu'il la possède moins.

L'insigne splendeur d'un couchant sur les vagues, la poésie d'un paysage onduleux et frais, le frémissement du vent, la lumière de midi dans les frondaisons assoupies, autant de spectacles que nous prodigue la nature et dont quelques-uns au moins sont à

notre portée ; autant de spectacles qui, à l'encontre des jouissances matérielles, ne sauraient jamais s'épuiser. Qu'on redemande à la mer ou à la montagne les extases d'une saison, qu'on réclame de Shakespeare, de Goethe, de Hugo, les émotions qu'on eut un soir dans la ferveur de leur présence, et toujours, infailliblement, ils sont là, disponibles, accueillants, innombrables. Si nous ne les entendons pas, c'est que, parfois, notre indigence ne sait que faire de leurs dons ou que notre trop étroite expérience est fermée à leur univers. Jamais une pure éducation technique, même littéraire, ne nous fera sentir nos manques en cette matière, encore moins ne nous y préparera !

Si les êtres blasés dont fourmillent nos villes se tournaient vers les vraies beautés, s'ils découvraient cet « infini esthétique » dont parle Valéry quelque part, à quelles guérisons n'assisterions-nous pas ! Cet objet, qui est là devant moi, encore inerte, — symphonie, poème, statue — c'est une infinité de joies possibles, une source qui ne tarira pas. Comprend-on vraiment que toutes les satisfactions matérielles à côté sont une pauvre chose, tout juste bonne à nous faire comprendre l'abîme entre ce qui est et ce qui n'est rien ?

Mais — et ne craignons pas de le dire — ce langage n'a de sens que si, déjà, le minimum vital a pu être atteint. Là où les préoccupations du pain quotidien sont lancinantes, là où règne le taudis avec ses incalculables conséquences, là même où la sécurité familiale existe, mais précaire et toujours menacée, de telles jouissances sont impossibles — qui postulent une sérénité et un détachement irréalisables. Irréalisables aussi, cette sérénité et ce détachement, quand les conditions matérielles existent, mais non l'atmosphère morale, quand l'éducation populaire reste sourde à toute vraie préoccupation artistique, quand en classe et hors de classe, nous abandonnons au hasard et, pis encore, aux marchands, le soin de l'éducation esthétique, quand nous offrons à la foule, comme un pain quotidien, les films lamentables, les monuments votifs grossiers, les banlieues sans urbanisme et les plus beaux paysages défigurés par la réclame et l'immondice...

L'art a une puissante efficacité sociale, mais il faut qu'il existe et qu'il soit ressenti. Source d'infini, il est aussi source de communion entre les hommes : une belle œuvre signifie inépuisamment et elle signifie pour tous. Il flotte autour d'elle comme un halo de suggestions que chacun reçoit à sa manière, et les vibrations qu'elle diffuse sans cesse émeuvent des consonances jusqu'aux

confins de l'espace. Les musées, les salles d'orchestre, pour ne parler que d'un tout petit nombre de choses, ne sont-ils pas déjà une société des peuples ? Cette commune contemplation des hommes est un langage universel au service des plus désintéressés, elle pourrait s'élargir à un bien plus grand nombre. Opposons fortement cette contemplation exaltante où la personne trouve sa fin autant que le groupe, aux formes collectives élémentaires à base d'automatisme et d'imitation et répétons qu'il y a dans la culture esthétique une authentique discipline, un moyen d'action incomparable agissant à la fois sur les et sur la personne.

♦♦

Mais voyons de plus près ce qu'est l'acte esthétique et comment, telle la recherche scientifique, il détermine une attitude d'esprit active et créatrice. Par là même, nous serons justifiés à y voir un facteur essentiel du développement humain. Chez l'amateur passionné, l'art suscite une émotion spécifique ; dans les cas extrêmes, elle peut être aussi violente que telle de nos émotions physiques, mais elle n'a jamais comme elles une fin particulière et confuse. L'émotion esthétique comporte une intuition, un éclair qui, soudain, révèle les intentions de l'auteur et la structure de son œuvre, un éclair qui unit le sujet à l'essence de l'objet. A vrai dire, cette émotion se révèle par une vibration qui parcourt tout l'être et libère brusquement des flux d'énergie affective. Ce choc est vraiment primordial ; l'éducateur qui ne saurait le faire surgir et le distinguer de toute contrefaçon verbale aurait perdu son temps. Sans lui, rien n'existerait, avec lui, au contraire, le ton fondamental de l'être est exalté et c'est là l'origine d'un enthousiasme suscitateur, d'une quasi-transfiguration. Les témoignages abondent de cette ivresse lyrique, non seulement chez les génies, qui sont une rareté, mais, à certaines heures, chez chacun d'entre nous. C'est là sans doute ce qu'on nomme l'inspiration, moment de décharge nerveuse et comme d'explosion, moment parfois comparable au délire. De la fantaisie à l'extase, tous les modes spirituels sont ébranlés, les images courent en une folle sarabande, elles naissent, tournent et s'évanouissent sans qu'on sache toujours comment... Sans imagination, pas de création possible, et bien fou le pédagogue qui, pour cultiver la raison, croirait bon de pourchasser et d'anéantir dans l'enfance les jeux délicieux de la fiction ! Mais la création n'est pas cela ; s'il

faut qu'il existe ce vagabondage intérieur qui met en mouvement tout un monde, il faut aussi qu'il s'assagisse sous l'effort de la lucidité. La vraie discipline de l'imagination, c'est l'art. La création est à celui qui dispose de brillants cortèges d'images et de notions vives, soit, mais à la condition qu'il sache les examiner, les dissocier, les ordonner, bref, les plier à son service un peu comme le cavalier émérite dispose à son heure et à son gré de la fougue de son coursier.

Toute création suppose donc l'intelligence. C'est en vain qu'on lui oppose l'inspiration. Plus la culture est grande et plus se fait valable dans la création la part de l'intellect. Toute œuvre d'art est hautement culturelle, du point de vue intellectuel comme du point de vue de la sensibilité. Voyez si l'étude d'un Vinci, d'un Racine ou d'un Goethe serait possible sans l'intelligence et si elle ne requiert pas l'activité de toutes les facultés supérieures ?

Toutefois, la création est le moment décisif. Elle est aussi le réactif de la personnalité, l'acte humain vraiment spécifique, celui-là seul qui nous indique dans quelle mesure ont été assimilées les expériences intérieures et extérieures, dans quelle mesure on a créé du neuf. C'est l'acte essentiel de la personne. Qui n'aurait jamais rien créé, dans aucun domaine, serait-il, à quel que degré, une personne ? Bergson distinguait l'homme par son aptitude à fabriquer ; mais peut-être le mot de « création » n'est-il pas de trop pour désigner une fonction si spécifique et si complexe, qui l'arrache à la routine et met en œuvre à la fois ses aptitudes les plus diverses ? Qui n'a jamais connu en soi les délires de la construction ; qui n'a jamais aspiré à transposer dans les modes de la matière rebelle les formes mouvantes apparues dans son univers cérébral, qui n'a jamais lutté avec les choses, n'a qu'une pâle idée — si tant est qu'il en puisse avoir une — du choc esthétique et du coup de fouet qu'il donne, de l'impulsion dominatrice qu'il communique à l'esprit.

Ce processus, d'ailleurs, est souvent simple et bref ; parfois, au contraire, lent et embarrassé, il touche à des zones profondes et surgit, élabore avec une grande plénitude. Enfin, et c'est un autre caractère de la création, elle se réalise dans et par la matière, sous quelque forme que ce soit, et pour cela, implique toujours une laborieuse confrontation de l'esprit avec ce qui lui est étranger. C'est, certes, l'un des moments les plus pénibles, mais c'est aussi le moment le plus éducatif : nous ne « trouvons » que là,

nous ne possédons notre moi que dans la mesure où il nous revient du dehors, porteur de l'univers et réfléchi par lui. Un moi qui, s'enfermant tout en lui, dédaignerait le rude commerce des choses aurait tôt fait de s'évanouir...

Quant à l'objet créé, c'est une résultante un compromis, si l'on veut, entre l'esprit visité par l'illumination créatrice et les contingences hostiles. Est-il besoin d'insister sur les luttes d'un Vinci avec les couleurs ou d'un Flaubert avec les mots ? Très modestement, voyez l'enfant qui construit et reconstruit sur la plage un château de sable ou qui dessine sur son cahier avec une application héroïque telle image qu'il « voit » en lui.

La création représente le point extrême de l'effort d'une personnalité vers l'harmonie et pour ainsi dire le coefficient personnel de cette recherche d'équilibre sans cesse détruit et sans cesse refait. Ainsi, par l'acte créateur, nous rejoignons l'intuition de notre existence et le plus intime de nous-mêmes, que nous exprimions au début par tout un processus : « sento et cogito et creo ergo sum ». Une fois de plus, nous sommes ramenés à la valeur de l'art pour la personne.



Voilà pourquoi nous voulons voir dans une éducation artistique bien conçue l'une des rares thérapeutiques réellement efficaces pour la crise que nous traversons. Car nous rejetons la fausse thérapeutique d'un utilitarisme étroit et déréglé qui proposerait une éducation rigoureusement positive et technique, comme aussi la thérapeutique des régimes totalitaires qui mettent en alignement les âmes avec les corps, mais celle de l'art, nous la croyons essentielle.

Quels sont donc ses mérites propres, au regard de notre civilisation contemporaine ? Elle nous paraît plus qu'aucune autre efficace en ce que, plus qu'aucune autre activité concrète, elle est en rapport avec la matière sans pourtant l'hypostasier. Ce n'est certes pas que nous méconnaissons l'importance de la discipline scientifique en rapport, elle aussi, avec la matière ; nous la croyons rigoureusement indispensable. Toutefois, si elle était exclusive, elle risquerait de donner à l'esprit de dangereuses habitudes, parce qu'elle tend à tout réduire à la quantité, au calcul, et à un jeu de formules mathématiques. Le domaine de l'art, au contraire, c'est celui de la qualité. Même si l'on peut ramener après coup à une formule mathématique telle combinaison de sons, ou tel rapport de fronton à pilastre, notre im-

pression esthétique spontanée est étrangère à cela : elle relève de la qualité pure. Il importe donc que le sens de la qualité ou, comme disait Pascal, l'esprit de finesse, ne soit pas sacrifié au seul esprit de géométrie.

De plus, la règle du savant est faite, avant tout, comme on dit, de soumission au fait. Cette règle est forte et belle, mais elle asservit dans une certaine mesure la personne aux lois de la matière. Celle de l'artiste est à l'opposé, c'est lui qui s'impose à la matière avec ses propres lois. Je ne nie pas que le musicien doit connaître les lois du son, le sculpteur celles de la pesanteur et de la structure, mais, les connaissant, il s'en joue et il atteste sa force libre dans ce jeu créateur. Dans toute œuvre réussie, à fortiori dans tout chef-d'œuvre, c'est la matière qui a répondu « oui » à l'appel de l'homme. Le « David » d'un Michel-Ange ou la « Marseillaise » d'un Rude sont une attestation véhémement des droits de l'art sur le bloc informe. Qu'on ne s'étonne donc pas que nous voyions dans l'influence de l'art l'une des plus propices à épanouir l'enfant selon la formule régénératrice que nous appelons de nos vœux.

En éducation — et ailleurs —, on parle à tout instant de liberté, mais on n'entend par là, souvent, qu'une liberté physique et extérieure et l'on n'aperçoit pas les véritables contraintes de la pensée. Ici, au contraire, il s'agit de tout un climat spirituel à peu près unique où la liberté passe en quelque sorte par l'axe médian de la vie de l'esprit. Comme la science, avec la science, et plus continuellement qu'elle, l'art affirme l'ascension de l'homme.

N'oublions pas non plus qu'il est par excellence le moyen d'expression et comme le miroir secret de la personne.

Certes, il y a le langage de tous les jours, mais ce n'est qu'un moyen fiduciaire, le langage banal n'exprime que des pensées banales, communes à tous ; mais dès que l'expression vise à représenter la singularité et la spécificité de la personne, ce moule quotidien devient inadéquat. Dès lors, l'effort d'expression — qu'il soit prose, dessin, musique, — appartient au domaine de l'art. Et cet effort est important, il est éducateur au premier chef. Le goût de la difficulté — et de la difficulté vaincue — en est un élément essentiel, la libération aussi, enfin l'appropriation grandissante de la conscience. Mais certains effets plus concrets ne sont pas moins salutaires. Qui aime la mer, les bois, les montagnes, se laissera difficilement emprisonner par les fausses exigences d'une vie artificielle et mesquine. Qui reçoit la comotion des chefs-d'œuvre perdra le goût des

vanités clinquantes, des sensations brûlantes vite épuisées, du drame à quatre sous qu'on demande le soir au cinéma, et de toute la lèpre de notre culture.

Oui, dans une société plus imprégnée de valeurs d'art, la sensation quotidienne à laquelle le journal se trouve si complaisamment condamné, le fait divers énorme, la formule grandiloquente et excitatrice auraient moins de prise, et le monde moins sujet à bouleversements superficiels et tragiques, serait peut-être un peu plus mûr pour des modifications profondes.

Ne craignons donc pas de donner son prix à l'enthousiasme du Beau, à la ferveur, qui en est la fleur secrète, à la création, qui en est la fécondité. Jamais la joie du beau n'engendrera la sensibilité mièvre, pourvu que dans l'effort créateur, on se soit mesuré au réel et qu'on ait, même gauchement, vaincu. Jamais elle ne cessera d'engendrer le goût nécessaire du difficile pourvu qu'elle demeure naturelle, virile et ne soit pas trahie par des vanités fallacieuses, par quelque mirage de paradis artificiel.



A coup sûr, il ne suffirait pas de décréter des principes ; leur introduction dans le concret pourrait donner lieu à maintes mésaventures. En outre, ici comme ailleurs, l'éducation a besoin de l'effort conjugué des parents et des maîtres. Il ne s'agit pas de verser dans l'excès d'un enseignement qui ferait de chaque établissement scolaire une école des beaux-arts au petit pied, mais il s'agit encore moins de croire que tout a été fait, quand on a introduit l'histoire de l'art au programme et avec elle une nomenclature même commentée des œuvres.

Des éducateurs comme Bakulé, ou comme M^{me} Boschetti-Alberti ont montré que tout peut être matière d'art, pourvu qu'on s'attache à favoriser chez l'enfant la libre expression. Prenez la classe, qui peut cesser d'être un lieu correct et froid pour devenir le « chez nous » dès qu'on donne aux élèves le goût de la décorer. On les voit aussitôt se livrer à toutes sortes de projets et de combinaisons, et les résultats, gauches d'abord, s'améliorent par mutuelle critique.

Mais il y a aussi l'apprentissage de la beauté par le corps. Les attitudes et les gestes que cultivent la danse, la rythmique et toute une gymnastique enlacée à la musique et au chant ; les sports, avec l'agilité et le galbe qu'ils donnent, sont de précieux auxiliaires. Il y a enfin et surtout le travail de classe, qui, comme trop souvent, peut être radi-

calement dépourvu de toutes préoccupations esthétiques, mais qui peut en être, au contraire, totalement imprégné. Le cours de poésie, par exemple, peut être un pur contrôle de la mémoire et l'on se contentera d'entendre l'élève réciter comme un perroquet ; ou bien, il est un effort pour recréer et revivre l'état d'âme de l'auteur. L'enfant est alors invité à témoigner par son interprétation qu'il a compris et qu'il a senti. Certes, il ne s'en acquitte pas toujours parfaitement, mais son effort est extrêmement éducatif.

Il y a aussi le chant dont la richesse éducative et la puissance sont en général, et en particulier en France, beaucoup trop négligées.

J'ai parlé ailleurs de l'institution du cahier-journal (1). C'est un moyen modeste, mais précieux, d'éducation esthétique. Presque toujours les élèves choisissent de décrire ou d'imaginer des choses belles ; même fort souvent, ils préfèrent, pour le dire, écrire en vers. D'autres fois, ils s'en remettent au dessin. Des dessins libres, nombreux, et qui sont toujours une forme d'expression individuelle, jamais la copie d'un modèle.

Mais c'est surtout la création littéraire, collective et la dramatisation qui exercent chez les élèves le sens esthétique. L'effort créateur est exercé au plus haut point : dans l'équipe chargée de composer une pièce de théâtre, chaque élève coopère par son rôle personnel, en outre l'ensemble ne peut être valable que s'il y a variété des diverses

parties et harmonisation de l'ensemble. Ainsi, l'équipe retrouve spontanément les lois fondamentales du beau. La dramatisation, qui achève ce processus de création, est un des moyens les mieux venus et les plus propices qu'on ait en classe, d'autant plus que l'interprétation est celle d'une œuvre originale véritablement créée par les élèves et c'est un des spectacles des plus émouvants pour l'éducateur que ce grand effort collectif de beauté qui va de la genèse laborieuse d'une œuvre jusqu'à son interprétation.

Redonnons donc à notre monde, qui, dirait-on, s'évertue à perdre le sens de la personne, ce goût de la contemplation et de l'élan qui imprégnèrent des époques moins troublées. Il me semble qu'en ce moment même surgissent en moi mille images éparses de la vie de nos pères. Ce sont les monuments sacrés du travail et de l'amour. Ceux-ci sont de force, ceux-là sont de grâce, ceux-là encore de sagesse. Dans les airs, monte, comme une extase, l'élan vertigineux des flèches gothiques ; dans les feuillets des manuscrits dorment des recherches, des admirations, des tendresses et des conquêtes qui ont définitivement enrichi les hommes. Il suffit d'un rien, d'une pensée pieuse, pour susciter une fois de plus en elles la vie et tout l'éclat de leur fraîcheur première. Perdrons-nous le sens de ces résurrections ? Perdrons-nous le goût de la création, et de la création orientée vers la Joie, une joie qui ne vient pas des jouissances lourdes, des calculs fiévreux et des œuvres cyniques qui engendrent la mort, mais de la puissance légère qui fait chanter.

(1) Cf. Congrès pour l'organisation de l'Enseignement. Le Havre, mai 1935. Section IV, N° 120. « La connaissance des élèves et son expression scolaire ». M.-A. Carrol.

« ... yes, in spite of all,
 « Some shape of Beauty moves away the pall
 « From our dark spirits... »

Art et Personnalité Libre

(Par Mrs BULLEY, Auteur d'« Art et Contrefaçon »)

Tous ceux à qui l'on a demandé de dire ce que peut l'art pour affranchir la personnalité ont eu à envisager successivement de nombreux aspects du sujet, aspects apparemment, également importants.

Il y a, d'abord, la libération générale de la personnalité et de la vie émotionnelle par la pratique d'un art et sa compréhension. Il y a aussi la question des complexes — ces refoulements dans l'inconscient auxquels la

pratique et la compréhension de l'art peut apporter remède en libérant l'énergie refoulée, selon des formes sublimées. Il y a enfin cette question si urgente aujourd'hui et qui consiste à savoir comment seront réconciliées dans une expérience unifiée la vie de la raison et la vie des sentiments.

Je ne vais vous parler d'aucune de ces questions. Je m'en vais vous parler d'une servitude plus étroite et d'une liberté plus

profonde et plus large qu'aucune de celles contenues dans les points de vue ci-dessus mentionnés. Je vous entretiendrai de la servitude à laquelle astreint une conception matérialiste de la vie, de la liberté qu'on peut trouver dans l'Art, et du moyen par lequel on peut remplacer cette conception matérialiste de la vie par une conception spiritualiste.

Je vais aussi restreindre ce que j'ai à vous dire aux arts visuels, parce que, bien que tout cela soit applicable à toutes les formes d'art, le temps est si court qu'il vaut mieux ne parler que d'un seul. De plus, les arts visuels présentent les plus grandes difficultés. Ils sont beaucoup plus complexes qu'aucun autre et beaucoup plus difficiles à comprendre.

C'est un truisme de dire que nous ne pouvons comprendre l'art si nous ne le considérons en relation avec la vie ; je voudrais aller plus loin et dire qu'on ne saurait comprendre la vie si l'on n'y comprend l'art à quelque degré, parce que l'art nous donne un des moyens d'approche de la réalité et par suite, on ne saurait avoir quelque conception un tant soit peu vaste de la vie si l'on n'y fait entrer l'art.

Si l'on nous demandait quelles caractéristiques nous souhaitons de rencontrer dans toute société, nous dirions, je crois : « Je souhaite d'abord que les gens soient pleins de vitalité et non pas acablés de lassitude et d'inertie ». Nous souhaiterions, je crois, qu'ils soient intelligents, raisonnables, et non pas stupides et incohérents. Nous les souhaiterions sincères et loyaux et non pas hypocrites et toujours en train de se tromper les uns les autres. Nous souhaiterions pour eux un état d'équilibre et de bien-être et non pas un déséquilibre et un désordre. Nous souhaiterions enfin qu'ils soient désintéressés, conscients des autres membres de la communauté et non pas tout repliés sur leurs propres désirs et incurieux du bien commun.

En d'autres termes, nous souhaiterions en même temps pour eux un état de bien-être mental.

Quand on considère une belle maison, une cathédrale, une grande peinture, quelque ravissante coupe chinoise, ou quelque admirable pièce de tissu imprimé, quelles caractéristiques y découvre-t-on ? On veut y trouver, je crois, un sens de la vie et de la beauté, et non pas de la mort et de l'inertie des formes ; on y trouve aussi un sens de la sincérité ; il faut que les auteurs aient réellement ressenti quelque chose et que, non moins réellement, ils aient rendu leur état de conscience. On veut y trouver de

l'intelligence, de la raison, même si l'intuition s'y est mêlée, plutôt que du désordre et l'illogisme du dessin. On veut y trouver un équilibre des diverses parties par rapport au tout, de manière que la forme et le dessin se balancent et qu'aucune des parties n'attire l'attention au détriment des autres. Il ne faut jamais trouver une peinture qui ait l'air de dire au reste de la toile : « Regardez avec quel art on s'est servi de moi ! » et chacune des parties doit prêter à l'autre son concours. Autrement dit, ces spécimens variés d'œuvres d'art n'auront de valeur qu'autant qu'ils refléteront certains états d'esprit et de bien-être.

Nous voilà donc amenés à la conclusion que, soit dans le domaine politique, soit dans celui de l'art, ce qui compte d'abord, c'est l'état d'esprit qui se reflète dans le monde matériel, et la valeur de l'œuvre n'est rien de plus que celle d'un symbole représentant un tel état d'esprit.

Par suite, dès le début de notre entretien, nous sommes amenés à poser la question des valeurs absolues et il semble bien que les valeurs absolues de la vie soient les mêmes que celles de l'art.

Vous pouvez m'objecter : Qu'est-ce que les choses du domaine de l'art peuvent bien avoir à faire avec la nature d'une valeur spirituelle ?

Je vous demande donc de postuler un monde de l'apparence et un monde de la réalité et d'admettre que le monde de l'apparence nous est attesté par les sens alors que le monde de la réalité est celui de la vérité et de la spiritualité. Cette conception, comme le dit W. James, n'est étrangère à aucune philosophie ni à aucune pensée du sens commun. Elle est celle, non seulement des gens simples, mais des plus grands esprits de tous les âges, depuis Platon et avant lui.

En outre, je vous demande de postuler que l'être humain est capable d'accueillir les idées qui lui viennent à la fois du monde visible des apparences et du monde invisible de la réalité, exactement comme un poste récepteur peut recevoir des messages de l'Orient et de l'Occident.

L'artiste, c'est l'homme sensible aux idées qui émanent du monde spirituel, idées qui sont réelles, vraies, permanentes. De toute évidence, il lui faut recevoir ces idées par les voies du monde sensible, parce que telle est notre manière effective de penser et de sentir. Nous ne pouvons atteindre la réalité qu'à travers l'apparence ; mais l'artiste reçoit ses idées de façon toute spéciale parce que c'est un homme entraîné dans un art.

La conception du musicien par exemple.

est la vérité, la beauté, le bien et la réalité qui lui viennent sous forme de sons, et, nécessairement, cette idée qui lui vient sous forme de relations correctes entre les sons correspond en son esprit aux mots de quartet, de symphonie, et la beauté d'une œuvre musicale sera, en fin de compte, celle d'un Tout illuminé : son état d'esprit reflété dans le monde. De la même manière, le poète accueillera son message sous forme de langage, dans une relation expressive entre les mots et leur sens : un sonnet pourra en naître. L'artiste, lui, le recevra sous forme d'image, d'une image qui se développe sur la toile, ou dans la pierre s'il est sculpteur, dans la brique ou la pierre, s'il est architecte, ou aujourd'hui, peut-être dans le béton armé.

Pour rendre les choses plus claires, imaginons un désert et, au-delà, une grande chaîne de montagnes et imaginons que six hommes la regardent. Le premier d'entre eux est peut-être un Arabe habitué seulement aux grandes étendues plates ; pour lui, la vue de ces chaînes rocheuses est un bloc, simplement, et ne signifie rien. Il ne peut établir aucune relation entre ce spectacle et son expérience personnelle.

Imaginons que notre deuxième personnage est du Moyen-Age. Pour lui, ce paysage rocheux est un objet de terreur, plein de lutins, d'esprits et de démons. Ces montagnes ne lui procurent pas le moindre plaisir parce que, au Moyen Age, le sens moderne de la beauté n'est pas encore éveillé.

A présent, imaginons un berger. Peut-être a-t-il perdu un mouton dans la montagne ? Pour lui, elle ne sera qu'épouvante et qu'horreur ; pourtant, il faut qu'il trouve le moyen d'escalader ces pics pour retrouver le manquant...

Considérons à présent l'homme moderne avec son sens esthétique moderne. Tandis qu'il contemple cette chaîne de montagnes, peut-être se fera-t-il une certaine image de l'extrême beauté de cette scène et de la relation des sons et des couleurs, et sa joie est grande. Mais comme ce n'est pas un artiste, sa vision va disparaître, même s'il la chérît dans son souvenir.

De nos deux derniers personnages, le premier est un artiste véritable. Celui-ci, en contemplant le spectacle, a, tout aussitôt, dans l'esprit des éclairs de la vraie beauté et de quelque réalité permanente sous-jacente. Ses doigts vont comme d'eux-mêmes s'élever sur les pinceaux et déjà il va se mettre — en esprit — à faire de l'aquarelle, ou de la peinture tant il a à cœur de capter la beauté contemplée.

Notre sixième personnage, lui aussi, est un peintre. Il a, lui, des pinceaux vrais à la main ; il prend sa boîte de couleurs et essaie, du meilleur de son être, de reproduire ce qu'il croit voir ; mais, malheureusement, il ressemble à tant d'entre nous, qui aimeraient produire de grandes œuvres mais chez qui l'artiste est mort jeune. Tant que nous sommes enfants, nous sommes probablement tous artistes, mais en grandissant, le don ne demeure que pour quelques-uns. Il s'ensuit que notre artiste de contrefaçon fait de son mieux (nous sommes sans doute dans le même cas), mais, malheureusement — et quelque plaisir qu'il se soit procuré à lui-même en donnant peut-être issue et expression à un complexe — son œuvre n'a aucune valeur vraie parce qu'elle ne reflète aucune vraie valeur, aucune valeur absolue.

Si l'on envisage le cas de deux menuisiers de village en train de faire une chaise, c'est exactement la même chose. Chacun d'eux est un parfait artisan. Il a la tradition de son art. Sa chaise est forte, solide, utile et, par suite, d'une certaine manière, une excellente chose. Mais des deux hommes, l'un est seulement artisan et l'autre artiste-né. Par suite, la chaise de celui-ci possède, à quelque degré, la beauté de la cathédrale ou du tableau qui reflète une image d'harmonie, de beauté, de beauté visuelle.

On l'a si bien compris à travers les âges que chaque fois qu'on demande à propos d'un pays quels sont ses grands hommes, les premiers noms qui nous viennent aux lèvres sont presque toujours des noms d'artistes, et nous sentons confusément que des témoins de l'esprit ont été par là même produits à la lumière du jour et que le monde en est plus riche.

Je crois que l'une de nos difficultés, en tant qu'éducateurs, a été de ne trouver aucun terrain commun d'activité. Je parle présentement de ce que peut l'art pour émanciper la personnalité. Supposons qu'on donne à chacun d'entre nous une feuille de papier et lui demande de dire rapidement ce qu'il entend par l'art, que de réponses différentes ! Et pourtant, tout en construisant sur le sable mouvant, nous espérons ériger un édifice solide ! Combien d'entre nous qui, de toute leur bonne volonté, au lieu d'émanciper l'enfant par l'art, l'enchaînent au contraire par manque d'aptitude à le comprendre et le guider juste ! S'il était le moins du monde possible d'accepter cette conception, cette hypothèse, comme base pédagogique, je crois que la plupart de nos difficultés s'évanouiraient.

Naturellement, je n'ai pu, dans ces quelques instants, qu'effleurer le sujet, mais

j'espère que vous avez quelque idée de la façon dont on pourrait le développer.

Meltons-nous bien dans l'esprit, tout d'abord, que cette activité esthétique n'est pas quelque chose d'exceptionnel. C'est la partie la plus naturelle et la plus vraie de nous-mêmes. De même que, nous le savons, il y a en chacun de nous une puissance de bien, une compréhension du bien (trop souvent obscurcie), de même, il y a ce pouvoir, soit de créer, soit de comprendre le beau. Mais, naturellement, il faut le travailler, le cultiver, comme toute autre faculté. Je ne sais vraiment pas pourquoi on s'imagine que — sans préparation — on peut tout connaître en matière d'art (et particulièrement de l'art visuel ; alors qu'on sait que tout autre sujet a besoin, lui, d'une initiation. L'art est une matière fort difficile et je crois que ceux d'entre nous, éducateurs, qui essaient de l'introduire dans leur système devraient se demander tout d'abord s'ils ont ou non quelque base convenable de travail.

Considérons à présent l'aspect créateur de ce travail éducatif et demandons-nous si nous pouvons accepter cette hypothèse à savoir que ce qu'il faut obtenir de l'enfant, ce n'est pas qu'il copie des apparences, mais qu'il soit assez libéré par nos sollicitations et notre effort pour maintenir en lui et reproduire sincèrement ces images mentales qu'il a entrevues.

La technique et le métier ne sont pas autre chose que des moyens pour transposer l'idée et la discipline que nous devons avoir tout espérer d'une leçon d'art, est une rigoureuse discipline de sincérité. Voilà des points sur lesquels s'étendra Miss Richardson.

Considérons à présent la question de l'appréciation de l'art — que j'aimerais mieux appeler peut-être la question de la compréhension. C'est une parfaite erreur de s'imaginer que pour comprendre l'art il suffit de s'asseoir dans une galerie, les yeux fixés et l'esprit tendu. Cette délectation dans la beauté que d'autres ont créée peut faire de

nous des membres estimables de la société. Notre civisme s'en trouve accru, car, outre que nous devenons de meilleurs professeurs d'art, nous devenons aussi de sages clients, aptes à choisir entre le beau et le laid. Par là, nous encourageons les fabricants de choses belles et notre commerce extérieur se développe, car ce qui est beau passe toujours la douane !

C'est cela aussi qui nous rend apte à aménager notre intérieur. La plupart d'entre nous ont à meubler leur maison. Nous avons également à mettre notre bulletin dans l'urne, ce qui est une manière « d'aménager son intérieur ». Le comprendre, ce n'est pas seulement une joie intense mais un devoir public pour chacun. Il faut être sensible à la valeur de l'art aussi en réalistes !

Ainsi donc, de bien des manières, l'art peut nous venir en aide. Mais c'est maintenant que je devrais commencer. Tout ce que je viens de dire est de peu de valeur, car il y a en matière d'art un unique maître qui soit sans prix. Je connais ce maître et vous connaissez ce maître. C'est un maître qui, jamais, n'a commis d'erreur et n'en commettra jamais, et ce maître, c'est l'œuvre d'art elle-même.

Qu'il s'agisse de grande poésie, de grande musique ou d'arts visuels, c'est d'eux seuls qu'on peut apprendre quelque chose. Et je pense que notre sens esthétique aujourd'hui est tellement étouffé par notre entourage dénué de toute beauté que ce que nous avons de mieux à faire est d'apprendre par la méthode des contrastes ; ce n'est qu'en mettant face à face une chose très belle et une chose très laide que les différences jailliront, alors l'œuvre d'art, par sa propre lumière, dissoudra les ténèbres des contrefaçons. Nous est-il possible de nous exercer à déchiffrer exactement un message ? Je crois que la compréhension des œuvres d'art authentiques ne se fera que si on les met face à face avec des contrefaçons. C'est en nous tournant vers les œuvres d'art que nous découvrirons le vrai et le vrai nous libérera.

Nouvelles Diverses

I

Sur le Groupe Français d'Éducation nouvelle

Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle a procédé à une réorganisation de son règle-

ment intérieur, dans l'intention d'arriver à réaliser une somme plus importante de travail effectif, et de mettre en marche un puissant mouvement en faveur d'une profonde réforme dans les méthodes d'éducation. L'initiative de cette réorganisation avait été prise à Cheltenham, où se sont ren-

contrés et concertés une centaine de Français adeptes des méthodes nouvelles. Dès le début d'octobre, un projet a été présenté au Comité d'action, qui l'a immédiatement étudié et en a arrêté les modalités d'exécution.

I. Il a été décidé d'abord de donner au Groupe une base plus étendue, qui lui fournisse les ressources financières dont il a besoin pour conférer à son action la force et l'ampleur d'un mouvement de masse, seul susceptible d'assurer le succès de sérieuses réformes dans l'éducation.

Ainsi, a-t-on abaissé le minimum de cotisation des membres à cinq francs. Sur cette cotisation les groupes locaux garderont deux francs pour leurs frais généraux, et enverront trois francs par membre au Centre.

Des Groupes d'Éducation Nouvelle ont déjà été constitués dans certains départements, notamment dans l'Eure-et-Loir, les Pyrénées-Orientales, les Vosges. D'autres sont en voie de formation dans la Creuse, l'Allier, la Manche, les Bouches-du-Rhône, la Meurthe-et-Moselle.

Un Bulletin mensuel, envoyé à tous les membres directs ou indirects, par les soins du Groupe, leur servira de bulletin ; chaque Groupe local enverra à Paris, aussi souvent qu'il le désirera ses communications ou ses compte-rendus d'activité qui seront publiés. Le Bulletin sera à la fois l'organe central du Groupe, l'organe de liaison entre les groupes locaux et, au besoin, l'organe local pour chacun d'eux.

II. On a ensuite résolu de fonder un Comité de travail ou Comité directeur, formé de personnalités qui dresseraient une liste de travaux de recherches à entreprendre, en désigneraient les rapporteurs, et assureraient la diffusion des documents, résolutions ou conclusions qui sortiraient de ces recherches. Ce Comité s'adjoindrait, selon les besoins, des représentants des associations d'éducation dont la collaboration pourrait être utile.

III. En conséquence de ces résolutions, la première réunion de ce Comité de travail avait lieu le 22 octobre 1936. Y ont pris part ou ont envoyé leur adhésion et leurs suggestions : MM. Wallon ; Faucher ; Bertier ; M^{me} Hauser ; M^{me} Flayol ; M^{me} Bardot, inspectrice des Ecoles maternelles ; M. Lapierre ; M^{me} Bayeux, directrice de l'École professionnelle de Boulogne ; M. Gouhier, professeur à la Faculté de Lille ; M. Baucumont, inspecteur primaire ; MM. Hulin, Pichot, instituteurs ; MM. Weiler, Monod, professeurs de lycée ; M^{me} Brandt, Roubaikine, M. Freinet, directeurs d'écoles privées.

L'accord était complet sur la nécessité d'intensifier la propagande en rapprochant

pour un travail en collaboration toutes les personnes qui souhaitent contribuer au progrès des méthodes d'éducation ; aussi, a-t-on pu envisager un programme de travail.

Ce programme n'est pas limitatif ; pourtant il apparaît dès maintenant trop vaste pour être immédiatement mis à l'étude en son entier. Nous le publions cependant, avec l'espoir que beaucoup de nos abonnés y trouveront le ou les problèmes qui les intéressent particulièrement et à la solution desquels ils voudront bien prêter leur collaboration.

Déjà, des rapporteurs ont été désignés pour organiser et centraliser l'étude de quelques-unes de ces questions, particulièrement actuelles :

M. Hulin, instituteur à Phalempin (Nord), pour l'éducation des enfants déficients ;

M^{me} Flayol, pour le programme de la dernière année d'études des écoles primaires ;
M. Gouhier, pour le certificat d'études : « Faut-il le supprimer ou le conserver ? », « Comment le modifier, ou par quoi le remplacer ? » ;

M^{me} Brandt, directrice d'école à Strasbourg : « Relations avec les parents » ;

M. Weiler, professeur au Lycée du Havre : « Les moyens de passage entre les divers enseignements » ;

M. Freinet, à Vence : « Eduquer ou instruire » ;

M. Pichot, instituteur à Lutz-en-Dunois : « Les lectures des enfants ».

Les autres questions à envisager seraient :

- 1° Les Ecoles expérimentales ;
- 2° Réorganisation du service de l'Inspection primaire ;
- 3° L'Enfance anormale et délinquante ;
- 4° Les œuvres autour des écoles ;
- 5° Organisation matérielle des écoles.

IV. La méthode de travail.

La méthode de travail qui a été adoptée est celle-ci, sous réserve des perfectionnements qui, à l'usage, apparaîtraient désirables.

Le Comité directeur est composé de membres du Groupe intentionnellement choisis, non seulement à cause de leur personnalité, mais encore parce qu'ils appartiennent à des milieux pédagogiques différents : enseignement public, privé, primaire, secondaire, technique, etc... médecins, psychologues, parents, sociétés d'éducation, etc... Ainsi toutes les tendances, tous les besoins, tous les points de vue pourront trouver leur place dans ce Comité directeur qui a charge d'organiser le travail et en particulier de choisir les rapporteurs.

Ces rapporteurs devront, selon les problèmes dont ils poursuivront la solution, solliciter par enquêtes, questionnaires ou tous autres moyens les collaborations les plus diverses et les plus étendues et, en particulier celles des organisations qui, ainsi que le G. F. E. N., travaillent au progrès de l'éducation. Le travail ainsi réalisé établira en fait, une étroite liaison entre des efforts jusqu'ici dispersés. Il aboutira à la publication de brochures, sortes de monographies pédagogiques, sous le patronage du Groupe Français et, au besoin, des organisations qui y auraient collaboré. Elles seraient largement diffusées et pourraient être vendues même en dehors du Groupe, sous le nom de « Cahiers de l'Éducation Nouvelle », par exemple.

Dès maintenant, le Groupe adresse un pressant appel à ses membres : 1° Pour qu'ils suggèrent des objets d'études ; 2° Pour qu'ils offrent leur collaboration à l'occasion de ceux de ces sujets qui les intéressent particulièrement ; 3° Pour qu'ils procurent des documents et désignent des personnes dont la collaboration leur paraît désirable.

V. Collaborations :

1° M. Lapière, membre du Comité d'action, apporte au Groupe une invitation du Syndicat National des Instituteurs, du plus haut intérêt. Il lui demande de collaborer avec trois autres associations : la Ligue de l'Enseignement, la Société de Pédagogie, la Fédération des membres de l'enseignement, à l'organisation générale du Congrès international d'enseignement primaire et populaire que le Syndicat national organise d'accord avec les pouvoirs publics en 1937. Une section sera, d'ailleurs, réservée aux méthodes nouvelles. C'est avec joie que nous acceptons des instituteurs cette occasion d'une importante collaboration.

2° D'autre part, M. Lebrun, directeur du Musée pédagogique, a demandé au G. F. E. N. de vouloir bien participer aux expositions et manifestations concernant l'éducation qui auront lieu au Musée Pédagogique durant l'Exposition internationale de l'Art et de la Technique.

VI. Déjà, M. Gouhier, Professeur à la Faculté des Lettres de Lille et président du Groupe du Nord des Amis de l'École nouvelle, nous envoie l'appel suivant, relatif à l'étude dont il avait bien voulu se charger :

Lille, le 10 novembre 1936.

SUPPRIMERA-T-ON LE CERTIFICAT D'ÉTUDES ? (Enquête en collaboration avec les différents groupes d'éducation nouvelle, en accord avec le Groupe Français d'Éducation Nouvelle.)

Nous adressons un pressant appel à nos adhérents pour qu'ils veuillent bien nous donner leur avis au plus tôt sur les questions suivantes :

Par suite de la prolongation de la scolarité, le C. E. P. ne reste plus « la sanction des études primaires ». En conséquence, doit-on envisager :

a) La suppression du C. E. P., et, dans ce cas, comme sera assuré le contrôle des études ?

b) Une modification du C. E. P. — et laquelle ?

Ne pas manquer d'indiquer surtout pourquoi il y a lieu de supprimer plutôt que de modifier — ou inversement.

Les réponses seront adressées avant le 1^{er} janvier 1937, à M. Hulin, instituteur à Phalempin (Nord).

Les avis de tous nous seraient utiles. Il ne suffit pas de maugréer contre une institution et de rester inerte lorsqu'arrive le moment favorable de la supprimer — ou de l'améliorer.

Ne dites pas « d'autres répondront » — C'est vous-même qui devez répondre.

II

Congrès International de l'Enseignement primaire et de l'Éducation populaire

Organisé par le Syndicat National des Institutrices et des Instituteurs Publics de France et des Colonies.

Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle a reçu la lettre ci-dessous, à laquelle il a répondu en assurant le Syndicat National des Instituteurs de son concours le plus actif :

Paris, le 27 octobre 1936.

À l'occasion de l'Exposition Internationale qui se tiendra à Paris en 1937, et qui attirera des centaines de milliers de visiteurs, de tous les pays du monde, de nombreux congrès sont organisés.

Un mois sera consacré aux diverses réunions internationales intéressant la *Coopération Intellectuelle*.

Le *Syndicat National des Institutrices et Instituteurs de France*, agissant en plein accord avec le Gouvernement de la République Française, a pris la charge d'organiser un *Congrès International de l'Enseignement primaire et de l'Éducation populaire* auquel il convie tous ceux qui, dans le monde entier, s'intéressent aux multiples aspects de ces deux problèmes connexes. *l'enseignement primaire, l'éducation popu*

laire, desquels dépend étroitement l'avenir de la civilisation.

Dès maintenant, il veut associer à cette initiative les grandes organisations françaises intéressées comme lui à ces deux problèmes, et il fait appel au concours des quatre organisations suivantes :

— la Fédération Générale de l'Enseignement,

— la Ligue Française de l'Enseignement,

— le Groupe Français d'Education Nouvelle,

— la Société Française de Pédagogie.

Les démarches que nous avons faites jusqu'à ce jour nous ont permis d'obtenir l'acceptation, pour le Comité d'Honneur, des plus hautes personnalités connues pour l'attention qu'elles portent aux questions éducatives. En particulier :

M. Léon Blum, Président du Conseil des Ministres, a bien voulu accepter d'être président de ce Comité d'Honneur, et

MM. Yvon Delbos, Ministre des Affaires Etrangères ; Jean Zay, Ministre de l'Education Nationale ; Henri Sellier, Ministre de la Santé Publique ; Robert Jardillier, Ministre des P.T.T. et de la Radio, d'être vice-présidents de ce même Comité.

Dans notre esprit, le Congrès doit s'assigner un triple but :

1° par un congrès unique, mais constitué sous la forme de sections ayant des séances autonomes, établir une coordination entre des services ou des initiatives qui ont tendance à s'isoler : le titre choisi, Enseignement primaire et Education populaire, indique le sens même du regroupement projeté, qui sera précisé par l'énumération des sections de travail ;

2° faire le point sur tous ces problèmes par l'exposé et la confrontation méthodique de ce qui a été fait en France et dans les différents pays ;

3° justifier les méthodes d'éducation qui sont fondées sur la culture de la raison et qui tendent à sauvegarder et à épanouir la personnalité humaine.

Le Congrès réunira les personnalités les plus marquantes de chaque pays dans les sciences, les arts et les techniques qui touchent à l'éducation, afin de présenter un tableau universel de l'état des recherches dans le domaine de la formation de l'enfance.

L'activité des sections portera sur les problèmes intéressant à la fois l'enseignement primaire, c'est-à-dire la période de scolarité obligatoire, et l'éducation populaire, dans ses multiples aspects : scolarité prolongée

facultative, enseignement post-scolaire, éducation des adultes.

Huit sections, la troisième divisée elle-même en cinq sous-sections, se répartiront les questions mises à l'étude qui seront présentées par des conférences d'information, suivies de débats :

I. Philosophie générale de l'éducation populaire.

Tendances de l'éducation,

Rôle de l'Etat,

L'Ecole dans ses rapports avec les problèmes philosophiques, politiques et religieux, Droits de la personnalité et conception du devoir social, etc...

II. Psychologie appliquée à l'éducation populaire :

Rapports de la psychologie expérimentale et de la pédagogie,

Méthodes de mesure,

Psychopathologie scolaire,

Psychotechnique,

Orientation,

Assistance médicale,

Enfance déficiente.

III. Les méthodes de l'enseignement :

1) Ecoles maternelles et classes enfantines : apprentissage de la lecture et de l'écriture,

2) Méthode générale de l'enseignement primaire — méthode active, méthodes d'éducation nouvelle — Plans,

3) Education physique,

4) Education esthétique,

5) Lectures et bibliothèques enfantines.

IV. Education nationale et coopération internationale :

Education civique, enseignement de l'histoire et de la géographie. Moyens de lier l'éducation nationale et l'esprit de coopération internationale.

V. Préparation, formation, culture du personnel.

VI. Installation matérielle de l'école :

Architecture scolaire,

Transport des élèves,

Service médical,

Cantines,

Terrains de jeux,

Piscines,

Matériel d'enseignement.

VII. Les techniques nouvelles :

T.S.F., Cinéma, Phono.

VIII. L'éducation populaire :

Psychologie de l'adolescence, appliquée à

l'enseignement post-scolaire : but, limites, méthode.

L'éducation professionnelle, initiatives et apprentissage. La formation civique de l'adolescent.

Collèges et universités ouvrières et paysannes : écoles populaires supérieures. Auberges de la jeunesse et tourisme populaire. Bibliothèques populaires.

Une série de visites d'établissements scolaires typiques, une exposition documentaire, des démonstrations cinématographiques compléteront cette information, à la fois objective, ample et vivante, par laquelle se manifesterait l'effort universel pour l'éducation populaire et qui, par le très important rassemblement qu'il provoquera, mettra en relation directe les philosophes, les psychologues et les praticiens de l'Ecole. La tenue simultanée d'autres Congrès scientifiques facilitera encore cette rencontre entre ceux qui cherchent la science et ceux qui l'appliquent.

Une carte d'adhérent dont le prix sera fixé ultérieurement, donnera droit :

1° à une réduction très importante de voyage sur tous les réseaux pendant la durée de l'Exposition ;

2° à l'entrée gratuite à l'Exposition ;

3° au service d'hébergement à prix réduits ;

4° aux publications du Congrès.

Nous vous demandons de bien vouloir soumettre cette proposition à la prochaine réunion du bureau du Groupe Français d'Education Nouvelle. Nous demandons, d'une part, que le Président pour 1937 du Groupe Français d'Education Nouvelle accepte d'être membre du Comité d'Honneur. Nous demandons, d'autre part, que le Groupe Français d'Education Nouvelle veuille bien s'associer à cette initiative et nous apporter son concours le plus actif pour la réussite de ce Congrès.

G. LAPIERRE.

III

Conférences organisées par le Groupe Français d'Education Nouvelle au Collège Libre des Sciences Sociales

Thème général :

LE CONTRÔLE DES ÉTUDES
ET LA SÉLECTION DES ÉLÈVES

Les sujets suivants seront traités les 21 et 28 janvier, 4 et 11 février 1937, par M^{me} Roubakine, directrice de l'Ecole Nouvelle de

Bellevue, et M^{me} Bourdel, secrétaire générale de l'Office d'orientation professionnelle ; par MM. Vauquelin, professeur à l'Ecole Lavoisier à Paris et François, chef de laboratoire à la Sorbonne :

1. 21 janvier : La sélection des élèves à la sortie des écoles du premier degré, par R. Vauquelin ;

2. 28 janvier : Les enfants difficiles : leur dépistage et leur observation, par M. François ;

3. 4 février : Orientation professionnelle et sélection, par M^{me} Bourdel ;

4. 11 février : Le contrôle des études dans une Ecole nouvelle, par M^{me} Roubakine.

Les conférences auront lieu à 16 h. 30, au Collège libre des Sciences sociales, 28, rue Serpente, Paris (VI^e).

IV

Congrès International de l'Enseignement technique

(Rome, 28, 29, 30 Décembre 1936)

Les demandes de renseignements, les adhésions et les souscriptions aux compte-rendus des travaux du Congrès sont reçus au Secrétariat du Bureau International de l'Enseignement technique, 2, place de la Bourbe, Paris (2^e).

Adhésion : 30 fr. français. — Souscription aux compte-rendus : 50 fr. français.

Le gérant : M^{me} FLAYOL, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-V^e.

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (à face e lycée)

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

Pavillon - Grand jardin - S ins m ternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 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)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de
l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents
de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ ASEN ”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de

l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoeudres

d'après M. le D^r O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13 - GENÈVE (Suisse)

Institut MONNIER**Ecole nouvelle à la campagne***Education 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'Ecole de l'Odenwald)***(Prospectus et informations sur demande)****La Nouvelle Education***Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France***Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants**

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

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIII^e

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

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE**Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle**Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : 18 francs ; Etranger, 25 francs.

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

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

S'adresser : **M. Weber**, Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.**ÉCOLE DE BEAUVALLON****DIEULEFIT (Drôme)**Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3^e incluse.

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

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”13, Quai du 4-Septembre, à **BOULOGNE-SUR-SEINE**Méthode **MONTESSORI** pour enfants de 9 à 10 ans**EXTERNAT ET INTERNAT****JARDIN D'ENFANTS**Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à **M^{me} Ragetty**, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

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

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

BAISSE DE PRIX

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

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, 14. » — Pyramides à degrés, 12. » —

Cône, 10. » — Cône à degrés, 12. » — Boules décroissantes, 8. » —

Les 5 éléments en boîte bordée, 52. »

BOIS LAQUE : Pyramide, 18. » — Pyramide à degrés, 16. » — Cône, 14. » —

Cône à degrés, 16. » — Boules décroissantes, 12. »

Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, 72. »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, 5. » — 6 rondelles, 4. » —

6 anneaux, 6. » — 6 solides sur tige, 11. »

Les 4 éléments en boîte bordée, 24. »

BOIS LAQUE : 4 jeux de 6 planchettes, 28. » — 4 jeux de 6 rondelles, 24. » —

1 jeu de 6 anneaux, 8.50 — 1 jeu de 6 solides sur tiges, 16. »

Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, 75. »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, 7. » — Encastresments géométriques, 6 sujets, 8. »

Poupées décroissantes, 5 sujets, 12. » — Dominos des formes encadrées,

10 dominos, 6. »

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, 8.50

Les Boules décroissantes à encadrer, 14. »

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

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

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants Paris tous les 15 jours. 1 an : 17 fr. 50 — La semaine : 1 40 (répétition gratuite)

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.