

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,
Vice-Président de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

D^r O. DECROLY
Professeur à l'Université de Bruxelles.

D^r H. PIERON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International d'Éducation
à Genève.

D^r H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Numéro spécial consacré au Congrès de Nice

X LA RÉDACTION : *En l'honneur de Decroly.*

X Ad. FERRIÈRE : *Ovide Decroly.*

— *En marge du Congrès.*

Discours prononcé à la séance d'ouverture du Congrès par
Madame Béatrice ENSOR.

X PAUL LANVEVIN : *Le problème de la Culture Générale.*

X HENRI WALLON : *Culture générale et Orientation professionnelle.*

Prof. CODIGNOLA : *Comment créer une culture propre à l'époque moderne.*

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

II^{me} Année

OCTOBRE 1932

N^o 81

ADMINISTRATION ET RÉDACTION :

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Musée Pédagogique — 41, rue Gay-Lussac — PARIS-V^e (Tél. : Odéon 24-44)

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

Secrétariat Général :

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

Comité Exécutif International :

Directeurs : M^{me}. BEATRICE ENSOR (Angleterre). — M^{me} ELISABETH ROTTEN (Allemagne). — M. AD. FERRIÈRE (Suisse).

Revues :

ALLEMAGNE, AUTRICHE et SUISSE ALLEMANDE : DAS WERDENDE ZEITALTER, M^{me} E. ROTTEN et Dr. KARL WILKER, Wienerstrasse 44, Dresde A. 1. (Allemagne).

ANGLETERRE et ÉCOSSE : THE NEW ERA, M^{rs}. B. ENSOR, 11 Tavistock Square, Londres, W. C. 1.

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

BELGIQUE : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PORNIOT, Oct. PICALAUSA, F. DUBOIS, Cérœux-Mousty.

BULGARIE : SVOBODNO VASPATIANE (L'Éducation libre), D^r KATZAROFF, 13, rue Batchokiro, Sofia.

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

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

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

HOLLANDE : VERNIEUWING. M. J. H. BOLZ, Schaepmanlaan, 11, Amersfoort.

HONGRIE : A JOVO UTJAIN (La voie de l'avenir), M^{me} Marthe NEMES, 41, Tigris Utca, Budapest.

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

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Don José REZZANO, Mas Humberto I, 3159, 743, Buenos-Ayres.

ROUMANIE : PENTRU INIMA COPILOR (Pour le Cœur des Enfants). M. J. NISIPRANU, Strada Maru Banta, 79, Bucarest.

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

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVE SKOLY, Dr. Otokar CHLUP, Sirotski ul., 7, Brno.

TURQUIE : FIKIRLER, Mustafa RAHMI Bey, Lycée, Izmir.

URUGUAY : ESCUALA ACTIVA, M^r Blas S. GENESE, Charua 1810, Montevideo.

YUGOSLAVIE : RADNA SKOLA (L'École active). M. YOV. S. YOVANOVITCH, Slevana Stremca 5, 10, Belgrade.

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

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

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

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

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

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

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

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

II. — BUTS DE LA LIGUE

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

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

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

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

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

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

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

On s'abonne au Chèque postal français : Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

En l'honneur du Docteur DECROLY

Les funérailles du Dr Decroly, qui ont eu lieu dans la plus stricte intimité, n'ont pas permis à ses amis de lui apporter l'hommage de leur admiration et de leurs regrets. Nous espérons qu'ils se retrouveront nombreux à la cérémonie qu'annonce la lettre ci-dessous et que tous ceux qui s'intéressent à l'œuvre du grand éducateur répondront à l'appel émanant de sa fidèle collaboratrice.

Voici le texte de cet appel :

Bruxelles, septembre 1932.

Monsieur le Directeur de *Pour l'Ère Nouvelle*,

J'assume, au nom des amis belges du Dr Decroly, une pénible mission : celle de vous annoncer, ainsi qu'à vos lecteurs, la mort de notre Maître vénéré survenue le lundi 12 septembre, à 10 heures du matin.

Fatigué et malade depuis de nombreux mois, il n'avait guère réduit ses dépenses physiques et intellectuelles pour la cause qui nous est chère à tous : celle de l'Enfance. Il a fallu toute l'énergie de son médecin et de sa famille pour l'empêcher d'assister au Congrès de Nice.

Le lundi 12, en visitant le champ annexé à son école de Vossegat, il se courba pour extirper une mauvaise herbe et s'affaissa.

Cette mort, survenue en de telles circonstances, de l'Apôtre de la vie et du travail à l'école, prend à nos yeux l'aspect d'un touchant et magnifique symbole. C'est dans cette attitude étonnamment évocatrice que Decroly figurera, selon nous, dans l'histoire de la pédagogie.

La veille au soir, la carte imprimée annonçant la fête jubilaire que nous voulions organiser à l'occasion de ses soixante ans lui était tombée, par hasard, sous la main. Il a donc pu lire la liste des noms illustres de savants, ses amis, qui ont bien voulu collaborer au livre que nous nous proposons de lui offrir. Sa modestie s'insurgea et il objecta qu'on faisait de telles choses pour les morts et non pour les vivants. Il ne savait pas si bien dire.

Nous avions voulu lui rendre, au nom de tous ses confrères disséminés dans le monde, l'hommage d'affectueuse sympathie que méritaient son labeur et sa foi.

Hélas! c'est bien un mort que nous allons honorer. Car la cérémonie aura lieu. Le livre paraîtra, illustré de nombreuses photographies du Maître, avec la liste des souscripteurs. Il sera remis solennellement à la famille Decroly.

Veuillez agréer, Monsieur le Directeur, nos hommages confraternels,
Pour le Comité de la Section belge,

La Secrétaire

Signé : A. Hamaide.

LA RÉDACTION.

Ovide DECROLY

(23 juillet 1871-12 septembre 1932).

Il n'est plus. Le Congrès de Nice fut tout rempli de son nom et de sa présence spirituelle. C'est le premier de nos congrès qu'il ait manqué depuis celui de Calais où il avait contribué activement à la création de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. Il n'avait pu faire le voyage. Depuis sa grave maladie de 1930, il avait dû se ménager : le cœur était atteint. C'est d'un arrêt de cœur qu'il est mort, lundi 12 septembre, à 10 heures du matin ; il est tombé sans un mot, au milieu d'un champ de pommes de terre ; était-il venu là examiner ou préparer le travail des élèves de son Institut spécial d'arriérés ?

Lors du Congrès de Nice, le 5 août, M. Petitjean, Ministre de l'Instruction publique et des cultes de Belgique, avait laissé entendre combien son pays était fier de posséder un des Maîtres de la pédagogie mondiale. Les discours prononcés par M. Laurent, au nom des quelque soixante congressistes belges présents, par M. Henri Piéron, l'un des organisateurs du Congrès et président du Groupe français d'Éducation nouvelle, par Mrs Ensor, présidente de la Ligue, par M. René Jadot, échevin de l'Instruction publique à Angleur (Liège) étaient tous à la louange du Dr Decroly et les applaudissements allaient plus encore à celui-ci, absent, qu'au Ministre présent. Une adresse fut rédigée en son honneur par M. René Jadot ; on y relevait les signatures de Mlle Hamaïde, de Mlle Jadoulle, de M. Léon Jeunehomme, de M. Lucien Wellens, du général et ancien Ministre Kestens, de M. Fernand Dubois et de bien d'autres notabilités pédagogiques belges. Cet hommage, je le sais, lui est allé au cœur.

Ces derniers temps, il paraissait mieux portant. Lors de la fête des vingt-cinq ans de l'École de l'Ermitage, le 21 mai, il nous était apparu comme bien chancelant et profondément atteint. Pourtant, lors de ma conférence sur " L'Adolescence " à l'Institut des Hautes-Études, le 25 mai, il avait tenu à me présenter et à conclure ; et il l'avait fait en des termes empreints d'une cordialité et d'une générosité d'âme émouvantes. Au début d'août encore, il avait pu présider une des séances de l'Assemblée de l'Association belge pour l'avancement des Sciences. Mais on savait que sa vie ne tenait qu'à un fil. Médecin, il le savait mieux que personne, ce qui ne l'incitait pourtant guère à se ménager. Le pli-pris de rendre service quand l'occasion s'en présentait tendait à l'emporter. Et il fallait l'autorité vigilante de ses proches pour qu'il consentit à ce qu'on se substituât à lui.

En novembre, on devait encore lui faire fête. Les autorités avaient promis leur concours. Le volume des " Mélanges Decroly " auquel ont collaboré des savants et des pédagogues de près de trente pays, est sous presse. Il contient une biographie, une bibliographie et des portraits, entre autres de charmants croquis, faits à son insu, par un ami dessinateur, M. Jean Maillard, où celui-ci l'a saisi dans les attitudes de la vie de tous les jours. Ce gros volume, qui ne sera pas mis en librairie, mais auquel on peut souscrire auprès de Mlle Hamaïde, à l'École de l'Ermitage, restera, pour tous les amis de Decroly, comme un monument — posthume, hélas ! — élevé en son honneur.

Et que d'amis il compte ! Ne parlons pas de la Belgique, ni même de l'Europe. Mais en Turquie, en Bolivie, au Chili, en Équateur, on a adopté officiellement la méthode " Decroly " dans le programme des écoles publiques ; on s'en inspire en Uruguay, au Brésil ; le Ministre de l'Instruction publique de Colombie a fait distribuer récemment à tous les instituteurs le volume de ses conférences faites à Bogota.

C'est bien, actuellement, le pédagogue le plus connu et le plus suivi (parfois aussi : trahi) qui soit au monde. On me permettra d'ajouter : un des tout grands

pédagogues de l'histoire entière et bien représentatif de notre époque, celle où la science objective, fondée sur l'observation, fait irruption dans la pratique et fournit à l'action du maître une directive.

Science et pratique : ce sont là, en effet, les deux pôles que Decroly a réunis par mille courants de vie — " par la vie pour la vie ", devise de l'École de l'Ermitage. — Jusqu'à 1907, la science a dominé ses préoccupations, puis la pratique.

Né, en 1871, à Renaix (où existe depuis cette année un " Boulevard Ovide-Decroly "), il fit ses études secondaires à Malines et ses études universitaires à Gand. Il fut quelque temps assistant et aide de clinique auprès de professeurs de grande valeur et conquiert en 1896 son doctorat " avec la plus grande distinction. " A un concours universitaire, il obtient une bourse de voyage, étudie six mois à Berlin, pratique la neurologie à la Salpêtrière et s'installe enfin à Bruxelles en 1899.

C'est à la policlinique de cette ville qu'il vit combien était urgente la création d'une Institution pour enfants anormaux et retardés. Il ouvrit son propre Institut en 1901. Le succès des méthodes utilisées par lui fut tel qu'en 1907 il fut sollicité d'ouvrir un Institut, sur la même base, mais pour enfants normaux.

Dès lors, sans quitter son activité première — l'Institut spécial est en plein et magnifique fonctionnement au Chemin de Vosségaat, à Uccle — il est accaparé par l'activité en faveur des enfants dits normaux : ceux de son École de l'Ermitage et ceux des écoles publiques. Double activité : théorique et pratique. Théorique : études sur la globalisation et sur le contrôle par les tests ; pratique : élaboration de jeux éducatifs et de la " Méthode Decroly " des centres d'intérêt.

Je ne puis m'attarder ici sur ces points ; je développe la question des centres d'intérêt dans l'article (écrit en 1929, retouché en 1932) que j'ai envoyé à la *Revue Suisse d'Éducation*. Il faut, ici, me borner. Mais je serais incomplet si je négligeais de mentionner les grandes dates de cette belle vie depuis la fondation de l'École de l'Ermitage.

En 1911, Decroly préside le premier congrès international de pédagogie à Bruxelles. En 1913, il devient professeur à l'Institut supérieur de pédagogie de Buis Tempels à Bruxelles. En 1914, dès le début de la guerre, resté en Belgique, il fonde le Foyer des Orphelins, vaste fédération d'institutions dont il fut, jusqu'à sa mort, l'âme et le père. Pestalozzi aussi ne fut-il pas dit le " Père des Orphelins " ?

Et voici l'après-guerre. Dès 1918, on le charge d'organiser la sélection des mieux doués à Saint-Gilles, une des plus vastes communes de Bruxelles. En 1920, il est nommé professeur de psychologie de l'enfant à l'Université ; en 1921, membre du Conseil supérieur de l'Enseignement ; en 1922, chargé de mission aux États-Unis pour étudier les tests mentaux et pédagogiques. Il retourne en Amérique en 1925, mais cette fois à Bogota, en Colombie, où l'appela M. Nieto Caballero, fondateur du gymnase moderne. En 1927, nous le trouvons à Madrid où on lui a demandé des conférences sur l'enfant délinquant.

A la veille de la grave maladie qui devait l'abattre en 1930, dont il devait se remettre, mais qui l'a laissé le cœur irrémédiablement atteint, il était simultanément : Professeur à l'Université, aux écoles normales, à l'Institut des Hautes Études (psychologie différentielle), à l'Institut Buis Tempels, aux cours provinciaux pour la formation des maîtres de l'enseignement spécial et de l'enseignement technique, Inspecteur médecin à l'Office de la Protection de l'Enfance près le Ministère de la Justice, Inspecteur médecin principal du service des classes d'enseignement spécial de Bruxelles, chef de la section de psychologie de l'Office d'Orientation professionnelle, Chef du Laboratoire de psychologie de l'enfant à l'Institut des Hautes-Études et à l'École N° 16 de Bruxelles, Directeur de l'Institut d'Enseignement spécial et de l'École expérimentale pour enfants normaux — École de l'Ermitage que dirige Mlle Hamaide — Chef de service

à la policlinique, Président du Foyer des Orphelins, Membre de diverses commissions officielles : Ferme-École de Waterloo, Institut des Estropiés, Fonds commun, Fonds des mieux doués, etc.

Ses publications, au nombre de cent cinquante environ, portent sur l'intelligence, la fonction de globalisation, les tests mentaux, l'examen de l'affectivité (profil en forme d'étoile), l'enfance anormale, l'orientation professionnelle, les programmes et méthodes. Le dernier né de ses livres — sorti de presse peu de jours avant sa mort — est sa " Psychogenèse de l'Enfant " dont cette revue parlera prochainement et que j'ai lue avec un intérêt passionné.

Chose paradoxale, Decroly était plus connu par les livres écrits sur lui et sa méthode — Amélie Hamaïde, Louis Dalhem, Gérard Boon, Milles Jeanne Deschamps, Monchamp, etc., et Mme Philippi van Reesema en Hollande, M. Llopis en Espagne (celui-là même qui devint Ministre de l'Instruction publique de la République espagnole), Mme Guillén de Rezzano en Argentine, M. Sabas Olaizola en Uruguay, d'autres encore en Bolivie et au Chili — que par les siens propres. C'est qu'il fut et est resté un homme d'observation exacte, de pensée et d'action. La plume ne lui était qu'un outil et il avait rarement le temps de la prendre en main pour rédiger un ouvrage ou même un article.

Mais il fut aussi et avant tout — on le sait — un homme de cœur. L'amour, doublé de pitié, le portait à secourir toutes les infortunes, principalement celles qui touchent l'enfance. Il faut lire ou relire dans " Les Barrières " de M. Fernand Dubois (Paris, Nathan, 2e édition) la page admirable où cet auteur parle de Decroly, ouvrant une lettre dans un tram ; cette lettre lui apporte le récit d'une infortune ; inattentif au lieu où il se trouve, il laisse couler de ses yeux des larmes qui disent la sincérité et la profondeur de son émotion. Tout l'homme est dans ce trait.

Un jour je l'ai appelé un " saint laïque ". D'autres, depuis lors, ont repris le mot. Il était tout modeste, tout bonté, tout dévouement. Ce n'est pas seulement sa famille qui perd en lui un mari et père modèle, ni les membres du corps enseignant de l'Institut spécial et de l'École de l'Ermitage, leurs élèves, leurs anciens élèves et les parents d'élèves à qui se trouve arraché un ami intime et un appui de tous les jours : son pays, on l'a vu, était fier de lui et, hors des frontières de la Belgique, le monde entier — le monde latin surtout — est dans le deuil. On ne remplace pas un homme comme lui. Non, on ne le remplace pas, mais on doit continuer son œuvre. Il l'a dit et montré mille fois : l'enfant est un être en croissance, l'homme, la " Société " croissent, mûs par le moteur interne de l'intérêt — appétit de vivre au sens organique et au sens spirituel du mot. — Poursuivre son œuvre, c'est viser à magnifier ce moteur interne, chez tous les êtres jeunes, tous ceux de la génération future ; c'est fixer des buts toujours plus vrais, plus scientifiques, plus adéquats, plus " intelligents ", en un mot à cet effort. Ainsi on rend service à l'individu et à la Société et donne un contenu réel au mot amour.

L'humanité du passé fut " conformisme " et " autorité " ; l'humanité de demain sera " individualisme " et " solidarisme " ; à chaque époque, l'éducation est le reflet du temps présent : hier, autoritaire ; demain, libératrice de l'individualité en ce qu'elle a de constructif. Beaucoup l'ont vu, l'ont dit. Decroly, lui, a mis cette Éducation nouvelle en pratique. Cela, nul ne peut le lui enlever ; ce sera sa gloire dans tous les temps à venir.

Ad. FERRIÈRE.

En marge du Congrès

par Ad. Ferrière

Il ne sera pas question ici du Congrès lui-même, ou à peine. Il constitua un "succès", de l'avis général. Cela est dû à l'organisation prestigieuse due au bureau de Londres et à la présidente de la Ligue, Mrs Béatrice Ensor ; à la préparation minutieuse du bureau de Paris — M. Paul Langevin réussit à mobiliser toutes les hautes autorités gouvernementales en notre faveur ! — à la générosité des autorités locales : jamais congrès ne fut tenu dans des conditions matérielles aussi larges, aussi somptueuses. Et Nice voulut même retarder ses canicules en notre faveur ; celles-ci n'éclatèrent, accablantes, qu'après le congrès !

Sans doute y eut-il des anicroches. Comment ceci pourrait-il être évité quand il s'agit de manœuvrer 1500 ou 1600 personnes de 53 nations, dont beaucoup négligent de se faire inscrire sur les listes d'adresses et que l'on chercha dès lors vainement à atteindre ! On sait qu'elles sont là ; leur ombre, nouvelle Eurydice, demeure insaisissable ! — Et l'horaire ! Ce fut un beau chaos, le jour où M. le Ministre de l'Éducation nationale de France vint au Lycée du Parc impérial ! — Et, tout au long du congrès, dans le désir louable d'être très aimable, d'éviter l'arbitraire et la rigidité, de faire plaisir à tous et de tenir compte des desiderata de chacun, M. Rawson, Grand Maître de la Distribution, a bouleversé le programme plusieurs fois par jour... Le livret du Congrès, imprimé le 26 juillet, était devenu, vers les 8 ou 10 août, une source d'égarements ; à moins de consulter minutieusement les tableaux noirs, on se trouvait irrémédiablement perdu dans cette vaste "foire aux échantillons" pédagogiques !

Consolons-nous ! Tout le monde se trouvait en proie aux mêmes perplexités : celles d'un convive qui soit se succéder sur la table du festin assez de victuailles pour le nourrir durant une année entière et qui n'en peut emporter que ce que son estomac veut bien accueillir. L'art de choisir ! Belle leçon en vérité. Mais comment choisir ? On allait aux grandes "illustrations" mondiales — aux conférences de sa spécialité — et on piquait au petit bonheur dans le tas des inconnus ; on y tombait parfois très bien et parfois... plutôt mal ; chacun n'est pas né orateur, n'est-ce pas ?

Aussi bien, les congrès ne valent-ils pas — pas exclusivement ! — pour ce qui se passe sur la scène. Beaucoup y viennent dans le but

unique de fréquenter les coulisses. Et quel kaléidoscope ! Le naturaliste, aussi sommairement accouru que le permet la décence, y coudoie le monsieur engoncé dans sa redingote ou la dame trop majestueusement attifée. Le prêtre catholique y coudoie — *horrible dictu* — le bolchéviste notoire. Les Sud-Américains rivalisent de courtoisie avec les Chinois ou les Japonais lesquels, parmi nous tout au moins, ne font pas figure de frères ennemis. Mais on n'arrive pas toujours à des échanges très fructueux. Il semble qu'il y ait un peu paroi étanche entre le monde des Anglo-Saxons, y compris les Extrême-Orientaux qui ne savent que l'anglais — et les "autres" qui, pour la plupart, ne savent pas l'anglais... Un pince-sans-rire ne déclarait-il pas qu'il y avait eu deux congrès parallèles : un congrès anglais et un congrès en français (sans oublier un petit congrès, pas si petit que cela, exclusivement en allemand) sans contacts d'un public à l'autre ?

Les coulisses fournissent par ailleurs plus d'un enseignement sur la psychologie des peuples. Le rapprochement fait sauter aux yeux les contrastes. L'ignorance souvent stupéfiante des Anglo-Saxons sur les plus importants mouvements pédagogiques de l'Europe continentale (car ils ne lisent aucun livre de chez nous et les éditeurs de langue anglaise sont très récalcitrants, en matière de traductions) n'a d'égale que l'incapacité des traditionalistes de comprendre vraiment les thèses des novateurs. Veut-on des exemples ? Empruntons-les aux trois domaines de la science psychologique, de la pratique pédagogique et de la religion.

1^o Hors de France l'universalité des pédagogues admet la loi biogénétique : parallélisme approximatif entre le développement de l'enfant et celui de la race. Freud, C. G. Jung, etc., parlent couramment d'archéopsychisme. Or la tradition scientifique, fille du matérialisme de 1850, n'a jamais rien trouvé de pareil sous son microscope. Donc elle nie ce parallélisme. Bergson, dans son dernier livre, la tourne en dérision. Au congrès, M. Wallon — un de nos "champions" les plus hardis, pourtant, et le plus "à gauche" dans le domaine des idées (influence de sa visite en U.R.S.S. ?) — la qualifiait d'"illusion" ! — Or Lucien Cuénot, de Nancy, que je tiens pour un très grand biologiste, et qui a étudié ce problème de près, déclare loyalement : "Nous ignorons !" — La science analytique ignore ;

l'intuition recueille mille preuves, en observant quotidiennement l'enfance. Alors ?

2^o L'esprit traditionaliste méconnaît aussi le point de vue universel en pédagogie. L'empire des programmes nationaux est tel qu'il obnubile les esprits. Tandis que la Ligue met en relief les deux pôles de la pensée et de l'action : la vérité universelle qui ne connaît pas de frontières et ce qu'il y a d'universel dans l'âme humaine, d'une part ; et, d'autre part, l'individualité, ce qu'elle contient d'irréductible dans ses instincts, tendances et aptitudes — le traditionaliste aperçoit l'enfant comme un élément constituant de l'engrenage administratif scolaire, le classe instantanément en primaire ou secondaire, préjuge de ses aptitudes et de son savoir en fonction de ce qui, pour son âge, est inscrit au programme officiel ! M. Charton m'excusera de le citer ici. Mais quel contraste entre cette phrase : " L'éducation indigène est la colonisation dirigée " et ces mots profonds de Lord Lugard, de la Commission des Mandats de la Société des Nations : " Faire accorder les meilleures parmi les croyances " — et tendances — " séculaires (des indigènes) avec les vérités... d'une culture plus avancée ! "

3^o Lord Lugard déclare ceci de la religion aussi bien que de la civilisation. Il oublie qu'en France le mot religion lui-même est presque toujours identifié au mot catholicisme ! Est-on pour ou contre le catholicisme, on se croit pour ou contre la religion ! Mais, dirons-nous, n'y a-t-il pas d'autres religions que le christianisme sur le globe ? N'y a-t-il pas, au sein du christianisme, d'autres confessions comptant d'assez nombreux adeptes ? Et n'y a-t-il pas, de par le monde, des milliers, peut-être des millions de penseurs libres pour qui la mystique — leur mystique — est tout et qui ne s'accrochent pas des cadres tout faits des religions constituées ?

J'ai pu causer longuement avec un prêtre catholique de haute valeur, le Père Châtelain de Belgique, qui dirige une édition d'ouvrages d'Éducation nouvelle, et avec un représentant convaincu de l'U.R.S.S., le docteur Roubakine-Duchêne. Comparaison bien instructive ! Je pourrais montrer ici ce qui les sépare ; le jeu serait facile, trop facile ! " Que faites-vous de la vie spirituelle ? " demande l'un. — " Que faites-vous en matière de réalisations concrètes sur le terrain social ? " s'enquiert l'autre, non sans un léger sourire sceptique à l'égard de l'orgie verbale de ces " bourgeois ", rendus impuissants par une ossature socio-

logique périmée et qui, empêchés d'agir, se répandent en mots ! Non : les différences sont patentes ; Carleton W. Washburne les a soulignées dans sa dernière enquête mondiale.

Et pourtant ! Que de points de contact ! Qui sait jusqu'à quel point le catholicisme novateur souhaiterait travailler une terre vierge, un pays neuf et se débarrasser d'un coup de ce qu'il juge comme vraiment périmé dans l'administration scolaire actuelle, ses programmes, ses méthodes, ses examens absurdes ? Et qui sait jusqu'à quel point le Communiste est prêt à reconnaître que son Plan Quinquennal est simpliste, va au plus pressé, viole les lois de l'équilibre nerveux et psychique de l'enfant, parce qu'il y a trop d'enfants à instruire, un personnel trop peu nombreux et pourvu d'une préparation tout à fait insuffisante ?

Qualité par ci ; quantité par là. Les points de vue sont susceptibles de se rapprocher. Quand les traditionalistes verront mieux leur impuissance quantitative, due aux mille liens administratifs qui les ligotent, ils changeront tout cela et leur qualité sera mieux remise en lumière, capable de rayonner à son tour. Et quand le réalisateur ultramoderne du Plan Quinquennal aura touché du doigt la nocivité sociale d'un programme uniforme qui écrase les aptitudes et par là tue la poule aux œufs d'or : l'élan vital spirituel de l'enfant ; quand il aura vu nettement que certaines tendances en apparence " irrationnelles " de l'âme enfantine (comme le symbolisme) sont des étapes nécessaires pour la formation de la personnalité ; quand il aura compris que les élites sont nécessaires à la vie sociale, élites non pas isolées et séparées de la masse, mais solidaires avec elle et vivant avec elle soit par le Service Social, soit par la recherche de la Vérité universelle ; oui, quand cette évolution nécessaire de la Quantité vers la Qualité sera faite, il n'y aura plus bien loin entre les divergences d'opinion qui subsisteront encore et la synthèse finale ou tout au moins idéale.

Car les divergences existeront toujours : il faut en prendre son parti. Elles tiennent aux types psychologiques. L'instinctif primitif réagit autrement que l'imitatif conventionnel ; l'individualiste intuitif autrement que le rationaliste. Qu'importe ? Disons plutôt : tant mieux ! Le tout est de le savoir, d'en tenir compte, de ne pas s'en irriter, au contraire d'en tirer parti pour le bien de tous, pour la grande division du travail mondial. " La Moisson est grande et il y a peu d'ouvriers ! "

Voilà ce que l'on apprend dans les coulisses de nos congrès. Ce n'est pas peu de chose. Car là abondent ces ouvriers de la société meilleure de l'avenir. Il y règne un esprit de foi qui entraîne même les sceptiques. Le monde paraît moins vide et moins vain. Il y a encore quelque chose à y faire, quelque tâche à remplir. Quoi? Renverser les obs-

tacles que la folie systématique de l'homme a accumulés. Donner à l'enfance la possibilité de vivre, oui, de vivre pleinement, d'emplir ses poulmons, d'aspirer le soleil. De s'élever. De la terre au ciel. Du soleil de Nice au soleil de l'Esprit.

Ad. FERRIÈRE.

Discours prononcé à la séance d'ouverture

par Madame Beatrice Ensor, présidente du Conseil international
de la Ligue internationale d'éducation nouvelle.

Je veux que mes premières paroles soient pour souhaiter la bienvenue à tous les délégués présents à ce sixième Congrès Mondial de notre Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. Vous êtes venus pour quinze jours d'intense effort intellectuel, où nous serons face à face avec les problèmes qui préoccupent tous les éducateurs du monde, et où, dans cet effort commun, nous cimenterons une amitié croissante les uns avec les autres, dans la certitude que seule notre action concertée peut conduire ces problèmes à leur solution.

Je regrette d'avoir à annoncer que, sur injonction médicale, Sir Percy Nunn ne sera pas cette année avec nous. Et je voudrais proposer que nous lui envoyions, en notre nom à tous, un télégramme exprimant notre affection et nos vœux pour son rétablissement. Et je propose que nous adressions le même témoignage au docteur Decroly, qui a été un ami si proche et si actif depuis notre premier Congrès à Calais, en 1921, et, qui, pour la même cause, ne participera pas à nos travaux.

Je veux ensuite remercier, avec une sincérité et une chaleur toutes particulières, nos amis de France dont l'appui a rendu ce Congrès possible. M. le Ministre de l'Instruction Publique, qui nous honore de sa présence, M. le Ministre des Affaires Étrangères, le Conseil général des Alpes-Maritimes et la Municipalité de Nice, et tout spécialement le Maire de Nice, M. Médecin, et son très compétent adjoint, M. Bonfiglio.

Mes remerciements vont ensuite à nos dévoués collaborateurs, qui dans tous les pays, ont, depuis deux ans, travaillé à la préparation de ce Congrès ; aux délégués officiels des diverses Nations représentées, aux Associations d'éducateurs, aux Universités et autres corps enseignants. Nous les prions de vouloir bien transmettre à ceux qui les délèguent auprès de nous les salutations très cordiales de ce Congrès.

Cinquante-trois Nations sont représentées à ce Congrès. Notre affection ira d'abord aux délégués des Nations les plus lointaines, venus du Japon, et de la Chine, de l'Inde, des États-Unis et du Canada, de l'Afrique du Nord. Mais notre dette affectueuse est grande envers vous tous, car nous savons quels sacrifices votre présence ici représente. Nous ne sommes pas de ceux vers qui l'argent afflue, et la vie est dure pour nous tous.

Ces difficultés de la vie sont telles que certains de nos meilleurs amis nous ont conseillé d'abandonner

notre projet. Mais une *nécessité supérieure* s'impose à nous. C'est en ce moment même qu'il faut fournir aux Éducateurs de la jeunesse l'occasion de clarifier ces principes qui, une fois introduits dans toutes les écoles du monde, peuvent transformer la Société humaine, et faire sortir le monde de son chaos. Supprimer ce Congrès, c'eût été nous associer à ce cercle vicieux de la défiance et du désespoir qui retient prisonnier le monde moderne. En persistant à le réunir, nous affirmons, notre invincible certitude que seuls les éducateurs du monde peuvent l'amener à une conception et à une pratique plus saines, et plus pures de la vie humaine.

Je crois avec une conviction irréductible qu'aucune puissance ne peut sauver la civilisation d'une désintégration catastrophique, en dehors de l'éducation, et que les éducateurs peuvent accomplir ce prodige s'ils font simplement tout ce qu'ils peuvent pour aider chaque enfant confié à leurs soins à faire épanouir toutes ses aptitudes, non pas seulement afin que sa vie individuelle soit plus riche et partant plus joyeuse, mais afin aussi qu'il puisse donner sans compter à la communauté le meilleur de ses dons.

Les transformations spirituelles les plus importantes ont toujours été l'œuvre d'une poignée d'hommes emportés par un enthousiasme commun. La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle a été fondée en 1915, l'année qui suivit la déclaration de guerre, par quelques éducateurs qui, dans ce chaos de haines, se sont, dans le silence intérieur, posé cette question: "Que faire pour que ceci ne soit plus jamais?" Ils eurent alors la vision claire que la mission de sauvetage appartenait aux guides de la jeunesse, et sans faiblir, par des Congrès, par le développement de sections nationales, par l'action concertée de tous leurs membres, ils ont poursuivi ce but fondamental, sûrs que s'ils réussissaient à communiquer leur flamme dans toutes les nations, à ces âmes d'élites qui seules, vraiment comptent pour le travail humain, l'inspiration ne pouvait manquer d'attirer en nombre croissant les éducateurs du Monde.

La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle se tient résolument au-dessus de toutes les différences politiques, religieuses et philosophiques. Nous reconnaissons, nous ne l'avons jamais oublié, que chaque Nation a ses problèmes propres à résoudre, que l'éducation est, partout, une tâche *Nationale*, qu'elle doit en conséquence préserver et orienter la culture traditionnelle propre à chaque peuple. Aucune nation n'a

e droit d'imposer son propre système d'éducation à une autre nation. Il appartient à chaque peuple d'élaborer un système éducatif qui exprime à la fois et éduque son âme nationale, soit qu'elle le reconstruise à la faveur d'une expérience sociale nouvelle, ou bien, imprime une direction nouvelle à une longue tradition "culturelle", pour l'adapter aux exigences d'un monde transformé.

Bien des civilisations anciennes surchargées aujourd'hui d'une culture périmée. Dans l'œuvre d'épuration, de simplification, de raffinement aussi qui s'impose à elles, nous voyons un terrain de coopération possible entre l'Orient et l'Occident. Nous croyons en tout cas qu'une entente générale est possible sur de larges principes entre tous ceux qui, à quelque peuple qu'ils appartiennent, ont une perception nette des besoins particuliers de notre temps.

Nous n'ignorons nullement, qu'on me permette de l'affirmer, que nombre de nos délégués représentent ici des pays où l'enfantement de l'avenir est tout particulièrement douloureux, où les enfants qu'ils enseignent souffrent de misère, de faim même. Ces amis peuvent ressentir quelque amertume à rapprocher les conditions où leur travail s'effectue de la beauté et du luxe de cette ville, qui peut sembler, à vue superficielle, une cité de plaisir. Peut-être pensent-ils que nul de nous n'a le droit de dépenser pour le luxe, quand des nécessités plus sombres font appel à toutes leurs ressources.

Ils me permettront de leur dire que la Municipalité de Nice, qui prend très au sérieux ses responsabilités à l'égard de la jeunesse de cette ville, et accomplit magnifiquement son devoir envers elle, nous a ouvert l'accès de cette beauté, de ce luxe précisément pour affirmer l'intérêt qu'elle porte à la mission éducative, en quelque pays qu'elle s'accomplisse.

La tâche qui s'offre à ce Congrès revêt une importance que personne à présent ne peut ignorer. A l'heure où l'ordre ancien fait place à un ordre nouveau, où les temps sont, plus qu'à aucune autre époque, peut-être, lourds, de conséquences immenses, où les chefs des peuples se groupent pour élaborer pour la première fois dans l'histoire, un régime de coopération universelle, où les vieilles méthodes de gouvernement, où les vieilles pratiques économiques s'avouent impuissantes à reconstruire la maison humaine sur ses fondations passées, sans aucun doute l'éducation des générations qui habiteront cette nouvelle maison humaine est un problème de premier plan.

Nous pouvons même dire que la Société des Nations, les Conférences pour le Désarmement, la récente Conférence de Lausanne, les Pactes et les Traités d'Entente sont des actes caducs si le nombre de ceux qui dans chaque Nation répondent à l'esprit nouveau n'est pas suffisant pour constituer la Société nouvelle dont ces actes sont le cadre.

Nous croyons qu'un Congrès comme celui-ci représente les assises d'une véritable Société des Nations spirituelle, en ce qu'il vous permet à vous, personnalités influentes à cet égard, maîtres, parents, travailleurs sociaux, disposant d'une immense influence morale, de conférer ensemble, et de jeter les bases

de l'éducation qui convient aux besoins des temps nouveaux. Ce qu'il faut changer, ce sont les relations humaines, et rien d'autre, mais les relations humaines sont ce que sont les hommes.

Le monde s'est unifié, que nous le voulions ou non : l'objet essentiel de l'éducation de l'avenir, c'est donc l'éducation humaine. Si nous pouvons poser les principes de cette éducation, former grâce à eux des générations capables de s'adapter, aisément et librement, à la vie en société universelle, sans porter préjudice à la vie nationale et aux cultures nationales nous aurons apporté une contribution utile à la reconstruction inévitable.

Il ne faut pas seulement voir vrai, il faut voir grand, élever nos regards à la hauteur de l'horizon nouveau, et associer à notre œuvre les vrais éducateurs des peuples, ceux dont nous, instructeurs de la jeunesse, ne sommes toujours que les reflets, les créateurs de culture, les philosophes, les artistes, les savants.

En traçant le programme de ce Congrès, nous avons eu en vue les problèmes essentiels et les principes fondamentaux.

En premier lieu le problème du Nationalisme et de l'Internationalisme. Nul ne peut songer à affaiblir ni la vie familiale, ni la vie nationale, nous le répétons, mais l'enfant doit apprendre que ce qui est étranger n'est pas étrange, mais naturel aussi et humain, que la diversité nationale est un facteur de richesse humaine qui mérite encouragement et sympathie et que la culture nationale ne trouve sa vraie valeur que si elle s'encadre dans une culture largement humaine.

Nous verrons ensuite que l'éducateur à l'école ne peut pas accomplir sa tâche sans la coopération de l'éducateur à la maison. Une importante section du Congrès traitera donc de l'enfant et de la famille.

Une autre section s'occupera de la formation des éducateurs des temps nouveaux, une autre encore de l'équilibre qu'il convient de réaliser entre éducation culturelle et éducation professionnelle.

Pour l'intercommunication des pensées nationales, il y a lieu aussi d'examiner la possibilité de développer, en dehors des langues nationales qui façonnent l'esprit enfantin dès ses premières années, un idiome international facilitant ces relations. Une section s'occupera donc de la culture bilingue et de la langue internationale.

Enfin la psychologie, comme science de l'homme et des relations humaines, a conquis une telle place dans l'effort scientifique contemporain, que nous lui en avons fait une correspondante dans nos travaux.

Mais, au-dessus de toutes les sections où notre labeur se fragmente, la vision de son unité sera toujours présente. C'est dans l'esprit de fraternité pour l'éducation humaine, que nous travaillerons, pour l'éducation de tout l'homme dans tous les hommes. Et toutes nos différences s'effaceront devant la splendide unité de notre tâche. Et si nous retournons dans nos pays respectifs avec cette vision illuminée d'une splendeur nouvelle, la reconstruction du monde sur des bases plus heureuses s'effectuera avec moins de souffrances grâce à notre travail.

Le Problème de la culture générale

par M. Paul Langevin

Professeur au Collège de France, Président du Congrès,
Président d'honneur du Groupe français d'Éducation nouvelle

Je dois à mes fonctions de président de ce Congrès l'honneur d'ouvrir devant vous, ce soir, la discussion sur ce problème de la culture générale dont traiteront beaucoup d'autres conférences et communications. Il est apparu, en effet, que ce problème, sous ses divers aspects, est central, non seulement au point de vue de notre thème, "L'éducation dans ses rapports avec l'évolution sociale", mais aussi au point de vue plus général des préoccupations de notre Ligue internationale d'éducation nouvelle.

Il s'agit d'un problème particulièrement difficile parce que ses données sont constamment changeantes. Toujours nouveau et jamais résolu, il exige une adaptation continue, un ajustement dynamique, aussi bien sous son aspect individuel que sous son aspect social.

Du côté individuel, vous savez combien notre conception de la culture générale a changé au cours du temps, et surtout récemment. On considérait il y a peu de temps encore que la culture était une parure de l'esprit, un vernis brillant et superficiel acquis dans la jeunesse pour permettre de placer à *propos* des observations spirituelles, des citations latines au besoin, pour réussir dans le monde grâce à une mémoire surtout verbale des grands faits de l'histoire ou des grands noms de la littérature et de l'art.

Nous avons passablement évolué à ce point de vue. Nous concevons plutôt aujourd'hui la culture générale comme une initiation aux diverses formes de l'activité humaine, aux divers moyens d'expression et d'action, non seulement pour déterminer les aptitudes de l'individu, lui permettre de choisir à bon escient avant de s'engager dans une profession, mais aussi pour lui permettre de rester en liaison avec les autres hommes, de comprendre l'intérêt et d'apprécier les résultats d'activités autres que la sienne propre, de bien situer celle-ci par rapport à l'ensemble. Déjà sous cette forme, la culture apparaît comme dynamique puisqu'elle exige, pour assurer la permanence de la liaison, une mise au courant continue et réciproque entre les représentants des activités diverses.

Nous pouvons donc dire que la culture générale représente ce qui rapproche et

unit les hommes, tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare.

Cette conception peut aider à résoudre le difficile problème de l'équilibre à établir, dans l'enseignement, entre la culture générale et la formation professionnelle, qui peuvent et doivent d'ailleurs bénéficier l'une de l'autre, tout en conservant leur indépendance puisqu'elles correspondent à des aspects nettement différents, sinon opposés, de la formation de l'esprit et de la préparation à la vie.

J'insiste encore une fois sur cette idée que la culture présente, du point de vue individuel, un caractère dynamique en ce sens qu'elle représente et exige, pour chaque être humain, la possibilité de continuer à s'instruire. Ce qu'en reçoit l'enfant est une préparation, une initiation, destinée à lui permettre de rester en contact avec tout le progrès humain.

La culture est également dynamique au point de vue social puisque, comprise dans ce sens, elle permet à l'individu de s'insérer le plus efficacement et le plus largement possible dans l'organisme collectif, de participer le plus complètement possible, à la fois dans l'espace et dans le temps, à la vie matérielle et surtout spirituelle de l'humanité et permet, en retour, à celle-ci de tirer, dans l'intérêt général, le meilleur des éléments qui la composent.

La communion humaine comprend non seulement les contemporains, quelle que soit leur nationalité et quelle que soit leur profession, mais aussi les ancêtres et les descendants. La culture doit permettre à chacun de nous de sentir les liens de solidarité toujours plus étroite qui l'unissent avec tous les hommes actuellement vivants, et aussi avec ceux qui, dans le passé, ont souffert pour nous ménager une existence meilleure, ainsi qu'avec nos descendants pour qui nous avons le devoir et l'instinctif désir de préparer une existence meilleure encore.

•••

La difficulté du problème de la culture est soulignée par le fait que la plupart des pays occidentaux n'ont pas encore réussi à réaliser un enseignement satisfaisant de

ce que nous appelons en France " les humanités modernes ", c'est-à-dire une véritable préparation à la vie, au contact avec les hommes et au contact avec les choses.

Il y a à peine plus de deux siècles en Occident, et quelques dizaines d'années en Orient, le développement des techniques qui concernent le contact avec les choses était encore très rudimentaire et la préparation à leur emploi ne jouait dans l'enseignement qu'un rôle insignifiant. L'activité matérielle ou manuelle y était négligée, sinon méprisée. La culture que donnait l'école était d'ordre essentiellement littéraire et moral, orientée surtout vers la préparation au contact avec les hommes. Elle n'était d'ailleurs donnée qu'à une minorité; l'éducation devait se contenter, pour le plus grand nombre, de la tradition orale et de l'apprentissage pour la préparation au métier.

C'est le développement constant de la technique, son aspect de plus en plus scientifique et complexe, qui ont rendu nécessaire un élargissement de l'instruction publique et déterminé les conditions actuelles de l'éducation. Dans l'intérêt général, un minimum de connaissances abstraites, la lecture, l'écriture et les rudiments du calcul ont dû faire partie de la préparation du travailleur manuel. Il a fallu donner à tous une initiation intellectuelle d'orientation technique, une instruction primaire orientée vers les choses. Pour le bien de tous et de chacun, il a fallu donner à l'enseignement un caractère obligatoire.

C'est là un premier service rendu par le développement scientifique et technique au développement de la culture en imposant la nécessité d'y faire participer tous les hommes.

Mais les deux initiations, morale plus ancienne et technique plus récente, les deux éducations spirituelle et temporelle, pourrait-on dire, se sont jusqu'ici juxtaposées sans se pénétrer; elles se sont développées parallèlement dans une indépendance réciproque symbolisée par la vieille et périmée distinction de Pascal entre l'esprit de finesse et l'esprit de géométrie. En France, et certainement aussi dans la plupart des autres pays, nous n'avons pas encore réussi à réaliser une synthèse harmonieuse entre ces deux aspects de la culture, à rendre celle-ci véritablement humaine et moderne à la fois, adaptée aux besoins nouveaux de la vie. La cause en est probablement dans la trop grande rapidité du développement technique, d'où résulte dans la

vie collective un déséquilibre; notre crise de l'éducation en est une conséquence, parmi tant d'autres.

On ne saurait exagérer l'importance de ce conflit entre les deux tendances, les deux aspects moral et technique de la culture, conflit qui, dans ma jeunesse, se manifestait par le défaut de contact, sinon par le mépris réciproque entre les jeunes gens qui, dans les classes supérieures de nos lycées, suivaient la voie littéraire d'une part et la voie scientifique de l'autre. Il existe, à mon sens, une liaison profonde entre ce conflit et le drame de la crise actuelle, crise économique et crise de conscience à la fois pour l'humanité tout entière. La vie scolaire et la vie sociale étant intimement liées puisque l'une doit préparer à l'autre, il n'est pas surprenant que leurs difficultés se rejoignent et précèdent d'une même origine : la nécessité d'adapter nos institutions et notre vie morale aux conditions nouvelles issues d'un accroissement prodigieux et rapide de nos moyens d'action sur le monde matériel. La conscience de cette solidarité entre le problème de l'éducation et le problème de la justice sociale nous a dicté le choix du thème de ce Congrès. Le but de notre Ligue est de contribuer à la solution du premier de ces problèmes, solution qui, pour beaucoup d'entre nous, doit précéder celle du second et ne peut en tout cas manquer de la rendre singulièrement plus facile.

On peut aller plus loin et dire que le défaut d'unité dans la culture a eu pour conséquence que le développement scientifique et technique s'est poursuivi indépendamment du développement moral, du perfectionnement des institutions humaines et de l'organisation sociale qui, par leur nature même et par leur antiquité sont restées beaucoup plus soumises à l'influence des traditions, des conceptions et des mythes du passé. La science, au contraire, sous son aspect expérimental, le plus fécond, n'avait à peu près aucun passé; la technique en avait un très rudimentaire, de sorte que leurs progrès parallèles et joints se sont poursuivis sans être gênés ou freinés par tout ce qui, d'autre part, dans les traditions et dans les réactions sentimentales des hommes a pu gêner ou freiner le développement du côté moral et humain de la civilisation, le progrès de ce que je désignerai par le mot synthétique de justice.

De cette indépendance est résulté le conflit dont nous souffrons tous aujourd'hui.

Je voudrais analyser d'un peu plus près la situation difficile dont une meilleure conception de la culture peut et doit nous aider à sortir.

Depuis la découverte, il y a trois ou quatre siècles, de la méthode expérimentale par nos pays d'Occident, et grâce à la confiance, quelquefois excessive ou prématurée, que sa réussite nous a donnée dans la puissance de la raison, notre science, notre représentation du monde matériel et, par elle, notre puissance d'action sur les choses, se sont développées de manière admirable et imprévue, au point de mettre, par l'avance qu'elles ont prise sur le progrès de nos institutions humaines, notre civilisation et notre espèce elle-même en danger. Il y a là une opposition, un conflit aigu entre la thèse morale et l'antithèse scientifique, conflit qui ne peut être résolu que par une synthèse, et c'est cette synthèse que l'éducation nouvelle doit contribuer à réaliser par la solution du problème de la culture générale.

Je résumerai ceci en une formule : la science a pris aujourd'hui une avance considérable et dangereuse sur la justice. Les exemples abondent. Prenez les problèmes internationaux : leur acuité résulte de l'accroissement considérable du danger de la guerre par suite des applications de la science à l'art de tuer et de détruire. Ce danger n'existe que par suite du retard sur la science militaire de la justice internationale, cette création humaine, comme la justice individuelle, la liberté et la paix. Il y a là un exemple particulièrement important et frappant du retard pris par la justice sur la science, et, dans le domaine de l'éducation, par le côté moral sur le progrès scientifique et technique non encore véritablement intégré à la culture générale.

Vous savez aussi que le conflit entre le développement des applications de la machine, résultat du travail scientifique, et notre régime non adapté de répartition de la propriété, est à l'origine de cette crise de justice sociale dont le monde souffre terriblement.

Ces deux exemples suffisent pour montrer que l'origine du mal est dans le déséquilibre, l'absence de liaison entre l'intellectuel et l'affectif, entre la science et la justice, entre les deux aspects trop nettement séparés de la culture générale.

Mon devoir est maintenant de vous proposer un remède et de chercher avec vous comment réaliser cette unité de culture que

nous n'avons pas encore aujourd'hui. Vous permettrez peut-être au scientifique que je suis de chercher ce remède, d'accord avec beaucoup d'autres éducateurs, dans une introduction plus large de la science, conçue dans son esprit plus que dans ses résultats. L'effort d'adaptation de l'esprit à la réalité que représente la science peut et doit servir de base à la synthèse que nous cherchons, fournir le lien nécessaire entre le monde matériel et le monde moral pour préparer à la fois la maîtrise sur les choses et l'harmonie entre les hommes.

En suivant cette voie, nous ne ferions, d'ailleurs, que nous conformer aux leçons de l'histoire, qui nous montre une extension progressive des applications de la méthode scientifique du domaine des faits physiques et biologiques à celui des faits sociaux et même moraux comme en témoigne l'apparition récente de ce que nous appelons, d'un terme de plus en plus exact, les sciences sociales et les sciences morales pour ne pas dire les sciences humaines.

Cet élargissement progressif du domaine d'application de la méthode scientifique, du processus d'adaptation de la raison humaine au milieu dans lequel il nous est donné de vivre, est de nature à nous inspirer confiance dans l'efficacité de cette méthode comme moyen de compréhension et d'action. L'histoire des idées nous fait apparaître la science comme vivante; c'est elle que nous devons enseigner plutôt que la science morte des résultats techniques dans laquelle se confine trop souvent l'enseignement scientifique.

J'ai employé tout à l'heure l'expression de " science conçue comme effort d'adaptation de l'esprit à la réalité " : c'est bien ainsi que les progrès récents de la physique nous obligent à concevoir le travail commencé depuis des siècles pour construire une représentation adéquate du monde.

On a cru longtemps que les deux domaines de la matière et de l'esprit étaient indépendants l'un de l'autre et régis l'un et l'autre par des lois immuables et prédéterminées. A l'esprit, en particulier, on assignait des cadres rigides, les catégories dans lesquels il nous fallait faire entrer notre représentation. Nous avons compris, au cours des trente dernières années, que cette rigidité n'existe pas, que l'esprit est vivant lui aussi, et que, comme toutes les autres manifestations de la vie, il doit se modifier sous l'influence de sa propre action conformément à la grande loi d'évolution progressive vers des formes de plus en plus complexes et de mieux en mieux adaptées. Cette évolution se poursuit sous

l'influence d'un contact de plus en plus intime avec les faits, en tenant compte des réponses que fournit la nature aux questions de plus en plus précises qui lui sont posées par l'esprit. Si l'honnête nature refuse de répondre ou dit des choses obscures, nous devons être certains que la question fut mal posée. C'est à l'esprit de faire l'effort nécessaire, en modifiant au besoin sa structure, pour poser des questions comportant des réponses effectives.

Cette conception évolutive s'est imposée au cours des deux crises que vient de traverser la Physique : celle de la relativité et celle des quanta. La première nous a montré la nécessité de remettre en question nos conceptions les plus fondamentales, ces catégories de l'espace et du temps que Kant considérait comme innées, intangibles et définitives. La deuxième, celle des quanta, nous a mis en présence de réponses indéterminées. On a jugé utile, pour les interpréter, d'énoncer un soi-disant principe d'indétermination dont certains ont cru pouvoir tirer des conclusions hâtives quant à la validité de l'attitude déterministe sans laquelle aucune science n'est possible. En réalité, nous devons être convaincus que s'il y a indétermination dans les réponses, c'est que les questions sont mal posées, que notre esprit est encore trop pauvre et trop enfantin pour savoir interroger la nature de façon adéquate et précise. C'est à lui de s'ingénier pour déchiffrer l'énigme. Les succès du passé nous sont un sûr garant des succès de l'avenir.

••

Il nous apparaît de plus en plus certain que toute notre attitude vis-à-vis de la réalité, humaine aussi bien que matérielle, doit procéder de cette même tactique intellectuelle. Si, comme je le disais tout à l'heure, la justice, réputée boîteuse, est en retard sur la science, ma conviction profonde est qu'il appartient à celle-ci de tendre à sa compagnie une main fraternelle pour lui permettre de regagner le terrain perdu. Si les institutions humaines sont en retard sur le progrès technique, il importe qu'on applique à l'étude des premières l'esprit et les méthodes qui ont permis le second, auquel nul d'entre nous ne voudrait renoncer puisqu'il représente notre seule possibilité de libération matérielle des hommes, condition nécessaire et préalable de leur libération morale. Il dépend de nous d'orienter l'usage de ce moyen dans un sens favorable en mettant au service de la justice les résultats de la science en même temps que son esprit.

Il est satisfaisant de constater que nous allons bien dans ce dernier sens en élargissant, en étendant aux problèmes humains les applications de la méthode et de l'esprit scientifique de consultation déferente des faits et d'humilité de notre raison naissante devant les grandes leçons que nous donne l'expérience.

C'est le devoir de ceux qui ont eu l'avantage de pouvoir se nourrir du bon lait de la science, plein lui aussi de tendresse humaine, de collaborer à cette tâche, et c'est pour cela que, très humblement, je suis venu parmi vous. J'ai compris cette nécessité depuis bien des années, depuis que la guerre nous a manifesté de manière particulièrement grave le retard dont j'ai parlé. Il m'a paru nécessaire, pour être d'accord avec ma conscience, de venir participer à l'œuvre humaine qu'on poursuit dans ce Congrès.

Nous traversons une période particulièrement difficile, importante et décisive. Je considère que tous ceux qui ont eu la bonne fortune d'une formation scientifique ne peuvent pas se désintéresser de ce qui se passe au dehors, bien qu'il soit plus confortable de rester dans la paix des laboratoires, bien que jamais les progrès de la science pure et de ses applications d'ordre matériel n'aient été plus rapides ni plus attachants.

Comment pouvons-nous, à l'intérieur de ces laboratoires, mesurer, prévoir et prévenir au besoin les répercussions de ces progrès eux-mêmes sur les institutions et les difficultés des hommes? Nous devons, et c'est ce que j'essaie de faire ce soir, leur dire notre confiance dans la valeur humaine de l'esprit scientifique et les encourager dans la voie déjà largement ouverte de son application aux faits sociaux et moraux pour faciliter le développement de leurs institutions et la solution de leurs difficultés.

Vous savez combien, depuis quelques dizaines d'années, la psychologie dont nous avons ici les représentants les plus qualifiés, combien l'histoire, la sociologie ont bénéficié de l'attitude scientifique de soumission de l'esprit devant la réalité. Les constructions à priori, comme cette économie politique dont l'objet essentiel était de justifier un état de choses ancien, ont vraiment fait faillite dans leur prétention de prévoir les réactions des hommes. Ces disciplines se sont mises aujourd'hui à l'école de la science et, avant de prévoir, commencent par enregistrer le résultat des expériences de plus en plus importantes et massives qui sont faites sur nous à la grande douleur des hommes.

Dans le domaine qui nous intéresse plus particulièrement, celui de l'éducation, vous savez ce qu'a donné l'attitude scientifique par opposition à l'attitude ancienne, à priori, qui voyait dans l'enfant un être semblable en réduction à l'homme adulte et voulait lui imposer prématurément les manières de penser et de sentir des hommes. Vous savez comment la nouvelle attitude a permis cette chose considérable : la découverte de l'enfant. Vous tous ici êtes mieux qualifiés que moi pour savoir que toutes les méthodes d'éducation nouvelle sont issues de l'observation à la fois précise, affectueuse et tendre des réactions de l'enfant devant la vie. Ces réactions enregistrées de manière véritablement scientifique, calme et humaine sans cesser d'être précises, ont été utilisées pour déterminer la manière dont nous devons traiter, élever et éduquer l'enfant.

Je ne crois pas exagérer en disant que cette grande découverte est un des résultats de l'introduction de l'esprit scientifique dans la solution des problèmes de l'éducation comme nous considérons qu'il doit être introduit dans la solution de tous les problèmes d'ordre humain. J'ai déjà insisté sur le fait que des résultats importants ont été obtenus dans l'ordre économique et social.

.

Dans un domaine plus élevé encore, celui de la morale, je voudrais défendre l'idée que ce sont les résultats de la science, et aussi bien de la science des choses de la nature que de celle des faits humains, qui permettent d'établir le plus solidement les bases de la morale et de justifier devant la raison les règles relatives à ce que doit être l'attitude de chacun de nous vis-à-vis des autres hommes.

C'est l'effort scientifique et ses résultats qui nous ont donné conscience de l'unité de notre espèce, qui ont mis en évidence et augmentent chaque jour l'étroite solidarité entre tous ses membres, dans l'espace et dans le temps, qui ont répondu à beaucoup des questions posées par les hommes sur le sens de la vie et qui ont calmé beaucoup d'inquiétudes anciennes.

Il est important au point de vue moral que la biologie nous montre l'apparition de formes nouvelles de vie, toujours plus riches et plus hautes, déterminées, non par la lutte pour la vie que le darwinisme a trop étroitement considéré comme le facteur essentiel dans l'évolution des espèces vivantes, ont par la lutte qui sait seulement détruire et

ne peut rien créer, mais par l'entr'aide et la collaboration qui seules peuvent construire. Nous savons que, toutes les fois qu'une forme nouvelle de vie est apparue, toutes les fois qu'un être plus complexe s'est constitué à partir d'êtres plus simples, plus élémentaires, c'est par différenciation et association, pour que chacun puisse mieux accomplir une des fonctions nécessaires à la vie de l'être nouveau. C'est par l'entr'aide qu'un enrichissement progressif de la vie a pu être obtenu.

La différenciation et l'appui réciproque, voilà les grandes lois auxquelles doit obéir une espèce qui veut vivre de manière toujours plus haute et qu'un instinct profond pousse vers l'apparition d'une conscience de plus en plus claire, comme si l'esprit voulait se dégager de la matière et fleurir sur le monde.

Notre espèce a réalisé, dans une étape récente, une création de ce genre sur le plan national; il devient nécessaire aujourd'hui pour l'adaptation au milieu nouveau que créent les applications de la science des choses, que la complexité s'élève encore d'un degré, que l'entr'aide, la différenciation et la collaboration s'établissent entre les nations pour déterminer l'apparition consciente et complète de la forme nouvelle de vie que représentera l'ensemble pacifié de notre espèce.

.

La solidarité entre tous les hommes, dans l'espace et dans le temps, est mise en évidence, d'une autre manière, par la science, non plus biologique, mais physique et astronomique qui nous a récemment permis de situer notre espèce, et le globe qui la porte, au sein de l'univers, de sonder son passé et de nous renseigner, autant qu'il est possible, sur ses possibilités d'avenir.

Depuis la découverte que la Terre est ronde, nous avons exploré notre globe dont nous connaissons maintenant toutes les régions habitables, ainsi que le nombre des hommes et des nations qui s'y trouvent. Je dois dire que c'est là, pour moi, une des raisons les plus importantes de confiance dans la possibilité d'établir la paix et l'harmonie entre les hommes que cette limitation de notre monde, et la certitude que nous ne rencontrerons pas indéfiniment des êtres nouveaux à combattre.

La science, qui nous a permis l'exploration de la Terre et qui nous a renseignés sur l'extension de notre espèce, nous a permis aussi de la situer dans l'Univers et

de constater le peu qu'elle représente dans cette immensité dont nous savons maintenant sonder les profondeurs. Nous savons, depuis les découvertes de l'astronomie moderne, que notre système solaire est perdu parmi les milliards d'étoiles qui composent notre nébuleuse, et que celle-ci est elle-même une unité parmi des myriades de nébuleuses analogues. Nous savons aussi que le système solaire représente, parmi les étoiles, un cas assez exceptionnel. La plupart d'entre elles n'ont pas de satellites analogues aux planètes. Il est probable que l'apparition de la Terre et de ses planètes sœurs est due à une catastrophe, au sens étymologique du mot, au passage, près du Soleil, d'une autre étoile qui y a provoqué une marée gigantesque, l'apparition d'une protubérance qui s'est résolue en gouttes. Notre vie s'est progressivement développée sur une de ces gouttes, entretenue par le rayonnement de l'astre central qui avait repris sa forme sphérique régulière après l'éloignement de l'astre perturbateur.

Nous savons aussi aujourd'hui que tout cet ensemble de nébuleuses et d'étoiles, dont certaines ont dû engendrer de la vie comparable à la nôtre, est vraisemblablement contenu, comme dit Einstein, dans un espace, dans un univers fermé qui est l'équivalent à trois dimensions de ce qu'est la surface de notre globe, à deux dimensions. De même que, sur la Terre, en marchant droit devant soi on revient à son point de départ après avoir fait le tour, un semblable voyage dans une direction quelconque de notre espace à trois dimensions se fermerait aussi. Seulement, alors qu'on parcourt quarante mille kilomètres pour faire le tour de la Terre, il faudrait, pour faire le tour de l'Univers, couvrir un chemin que la lumière, avec sa vitesse formidable de trois cent mille kilomètres par seconde, mettrait plusieurs milliards d'années à parcourir.

C'est dire l'immensité de l'espace qui nous entoure, malgré sa finitude. Cependant, l'impression de sécurité que nous pouvons avoir à nous tenir sur un globe fermé peut se retrouver à nous savoir dans le sein d'un univers également fermé. Je me suis perdu, quand j'étais jeune, à essayer d'imaginer cet espace infini qui effrayait Pascal. Nous pouvons maintenant calmer cette inquiétude. Notre monde est fini, du moins en ce qui concerne l'espace. Peut-être représente-t-il pour notre espèce une possibilité de colonisation éventuelle. De toute manière, nous sommes certains de sa limitation et que rien de plus étrange que ce que nous y connaissons déjà ne nous apparaîtra de manière imprévue.

Nous avons ainsi fait le point dans l'espace et nous en pouvons tirer l'impression rassurante qu'éprouvent les voyageurs perdus sur l'Océan lorsque le commandant du bord a pu faire le point. On ne sait peut-être pas si ni où l'on arrivera, mais il est utile, calmant et réconfortant de savoir où l'on est.

Nous connaissons aussi, et depuis peu, notre situation au point de vue du temps. Nous savons de façon très précise, depuis la découverte de la radioactivité, que notre globe s'est solidifié en surface il y a deux milliards d'années. Des formes de vie, d'abord très primitives, y sont apparues et se sont progressivement compliquées par le processus de différenciation et d'association dont je vous parlais tout à l'heure. Très vraisemblablement la forme vivante que représente chacun de nous est le résultat d'une telle évolution. Celle-ci doit continuer par la formation de groupements humains de plus en plus complexes jusqu'à l'incorporation de l'espèce tout entière.

Au point de vue de l'avenir, nous savons aussi que notre Soleil peut soutenir son rayonnement actuel pendant un temps de l'ordre de dix mille milliards d'années, cinq mille fois plus long que tout le passé de la Terre. C'est, pratiquement, une éternité au cours de laquelle notre descendance peut développer des formes de vie incomparablement plus belles et meilleures que la nôtre.

Cette situation est de nature à nous inspirer confiance. Le point dont je parlais il y a un instant se trouve ainsi complété et sa connaissance nous met en présence d'un devoir de solidarité qui constitue l'essentiel de la loi morale.

Il dépend de nous, héritiers d'un passé déjà lointain, dépositaires du trésor de l'expérience humaine acquis au prix de douleurs et de misères sans nombre, d'en assurer la transmission et de l'accroître aussi dans la mesure de nos forces. Notre descendance ne peut continuer le passé qu'à travers nous, et cela nous crée une responsabilité grave envers elle autant qu'envers lui. La grande aventure dont je parlais ce matin, cette aventure humaine d'une espèce isolée sur l'esquif de la Terre, dans l'immensité de l'espace et du temps, peut selon nos actes et notre volonté se terminer de façon tragique ou se continuer de façon merveilleuse. Et de plus en plus nous devons nous y sentir tous solidaires, être convaincus que nous serons tous perdus ou sauvés en même temps.

Vous savez que la conclusion peut être tragique. Le danger croissant de la guerre peut aboutir à notre destruction, et rien ne nous permet de croire que nous en puissions être préservés autrement que par un effort volontaire. C'est, là encore, la science qui nous renseigne puisque la paléontologie nous met en présence d'espèces disparues. Il en est ainsi des grands sauriens de l'époque secondaire qui semblaient admirablement doués par leur force matérielle pour continuer à vivre, et cependant ils ont disparu sans aucun prolongement. Peut-être le climat a-t-il changé dans les régions qu'ils habitaient, peut-être leur nourriture s'est-elle déplacée ou la maladie les a-t-elle tous détruits. De toute manière, ils n'ont pas su s'adapter, faire l'effort d'imagination, d'intelligence et de volonté nécessaire pour éviter le danger. Nous pensons qu'ils avaient un cerveau insuffisamment développé. Le grand corps du diplodocus portait une toute petite tête. Nous qui avons la prétention d'avoir la tête plus grosse et un esprit plus évolué, devons la justifier en faisant l'effort de salut qui n'a jamais été plus nécessaire. Une grande responsabilité vis-à-vis de l'espèce pèse à ce point de vue sur nos générations.

Il se peut aussi que l'aventure humaine devienne merveilleuse puisque étant donnée l'énormité du temps dont nous disposons, notre espèce, si elle sait réaliser son unité, peut donner naissance à des formes de vie infiniment plus riches par rapport à la nôtre, dans la même proportion ou dans une proportion plus grande encore que la nôtre n'est riche par rapport à celles dont elle est issue. Il y a là une grande espérance dont la réalisation dépend de chacun de nous.

La doctrine d'évolution, d'origine scientifique, pénètre de plus en plus toutes les

conceptions et toutes les sciences humaines. Elle nous montre la voie et justifie les règles d'action dégagées de l'expérience et fondées sur une conscience de plus en plus claire de la solidarité humaine en vue d'un but qui nous apparaît de plus en plus élevé.

Nous devons être prêts, en insérant le plus largement et le plus consciemment possible, notre vie individuelle dans la vie de l'espèce, à des sacrifices pour la cause collective. Un instinct profond nous y pousse; comme l'instinct maternel fait accepter à la femme les douleurs de l'enfantement pour continuer la vie, nous devons prendre notre part de l'effort nécessaire à l'incessante éclosion d'un monde nouveau. Nous le ferons de manière d'autant plus efficace qu'elle sera plus consciente et plus éclairée.

••

J'ai tenté de vous montrer les services que peut rendre l'introduction de l'esprit scientifique comme lien entre les éléments divers de la culture, depuis ceux qui nous préparent à l'action sur les choses en vue de la libération matérielle des hommes, jusqu'à ceux qui concernent les relations entre les hommes en vue d'atteindre, à travers la justice, la libération et le règne de l'esprit. Indépendamment d'ailleurs de ses résultats lointains, l'introduction de cet esprit peut donner à tous, avec la joie de comprendre, la confiance dans l'avenir de l'espèce et l'apaisement des inquiétudes ancestrales.

Voilà donc la solution que je vous propose, au moins de manière provisoire, au problème de la culture générale, de l'éducation qui doit faire participer le plus largement et le plus pleinement possible chaque individu à la merveilleuse aventure de l'espèce.

Culture générale et orientation professionnelle

par Henri Wallon

Maître de Conférences à la Sorbonne. Vice-président du Groupe français d'Éducation Nouvelle

Depuis que nous sommes assemblés ici, venus de toutes les parties du monde, une question s'est imposée à notre attention : celle de savoir quelle serait l'idée, quel serait le mode d'éducation qui pourrait réunir tous les hommes de tous les pays et tous les hommes de chaque pays. Depuis que différentes conférences ont été faites ici sur ce sujet, certaines conclusions tendent à se dégager.

M. le professeur Langevin, notre président, a défini d'une façon parfaitement nette la question en déclarant que ce qui divise, c'est la profession, et que ce qui doit unir, c'est la culture.

M. Piéron a montré comment certaines disciplines intellectuelles pouvaient déjà devenir communes au monde tout entier, à toutes les nations. Il a montré aussi que, quelle que soit la diversité des tempéraments,

quelle que soit la diversité même de l'idéal, idéal de conquête et de domination chez les Occidentaux, idéal plutôt de résignation chez les Asiatiques, quelque chose de commun pouvait pourtant s'établir entre eux, une conciliation se faire entre ces deux formes d'esprit, pour répondre à toutes les circonstances de la vie.

Ma tâche aujourd'hui est d'étudier ce qui est reconnu comme divisant les hommes entre eux, c'est-à-dire la profession, l'orientation professionnelle.

Je crois très important d'examiner ce sujet à fond, car les conditions d'aujourd'hui pourraient très bien ne pas être celles de demain. Il est certain qu'actuellement nous ne savons envisager entre les différents individus d'une même nation, et entre toutes les nations du monde, qu'une seule base commune, c'est la culture. Pourtant l'examen de cette culture, telle qu'elle existe actuellement, nous permettra de voir qu'elle n'est capable d'unir ni tous les citoyens d'un même pays ni les différents pays. D'autre part, nous verrons également que la profession, dans un avenir éloigné, peut-être même rapproché, lorsque le travail et les travailleurs seront devenus souverains, pourra devenir le point de départ d'une culture qui unirait tous les hommes et toutes les nations de la façon la plus profonde et la plus solide.

••

C'est une date importante, à mon avis, que celle où la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle a mis à son ordre du jour les rapports de l'individu avec le milieu. C'est une date importante d'abord parce que cette question répond à nos préoccupations les plus pressantes de l'heure actuelle; c'est une date importante aussi scientifiquement, parce qu'elle réintègre dans l'attitude de l'enfant et dans l'éducation quelque chose qui avait été un peu trop oublié.

Qu'a fait l'éducation nouvelle jusqu'à présent? Elle a fait une œuvre éminemment utile; elle a proclamé les droits de l'enfant vis-à-vis de l'adulte. Sans doute les droits de l'enfant avaient été revendiqués il y a longtemps déjà, par Jean-Jacques Rousseau, comme beaucoup d'autres droits, qui ont été réalisés un petit peu plus tard, par la Révolution. Mais il semble que l'adulte se soit servi le premier. Il a fait d'abord reconnaître ses droits; puis, les ayant fait reconnaître, il a mis quelques centaines d'années, disons cent cinquante ans, pour reconnaître ceux de l'enfant. Encore a-t-il fallu qu'il se crée des ligues comme celle-ci pour réclamer les droits de l'enfant.

Qu'est-ce que ces droits?

C'est le droit de faire respecter sa nature, de faire respecter ce qu'il y a en lui d'aptitudes particulières, de faire reconnaître qu'un enfant n'est pas un adulte et que n'étant pas un adulte, il lui faut un traitement qui n'est pas celui de l'adulte et que l'adulte n'a aucun droit d'imposer sa manière de sentir, sa manière de penser et sa propre discipline à l'enfant.

Voilà ce qu'a réclamé l'éducation nouvelle et en faisant cela, elle a fait un premier pas indispensable, nécessaire, qui prépare les autres étapes.

Mais, à l'heure actuelle, où en sont les droits de l'homme proclamés d'une façon abstraite par la Révolution française? Que tirer des droits de l'enfant tels qu'ils ont été revendiqués par la Ligue d'éducation nouvelle?

Nous commençons à nous apercevoir que tout cela n'est pas suffisant, que c'est débordé par les événements. Quoi! Nous avons réclamé que l'enfant

puisse se développer selon ses aptitudes, selon sa nature, qu'il puisse se développer en toute liberté? Nous en avons fait, si vous voulez, un jeune aiglon qui ne connaît d'autre limite à sa liberté que l'envergure de son vol et, c'est pour l'enfermer, devenu grand, dans la cage d'une profession. Ne croyez-vous pas qu'en faisant cela, nous l'avons rendu beaucoup plus malheureux; et que s'il avait commencé par être assujéti, dès ses jeunes années, à la discipline des adultes, le passage de l'enfance à l'âge adulte n'aurait pas été, pour lui, la mue extrêmement pénible qu'elle menace de devenir?

On peut répondre, il est vrai, qu'après tout, les enfants et les hommes ne sont pas tous tellement avides de leur liberté, que tous les hommes et tous les enfants ne sont pas des aigles; qu'il y a parmi les enfants et parmi les hommes beaucoup de petits moineaux sautillants qui peuvent se contenter de miettes d'action, des miettes que laissent tomber les grands hommes d'action; et que par conséquent il y aurait à faire dès l'école un tri, c'est-à-dire de l'orientation professionnelle, pour reconnaître ceux qui sont faits pour déployer leur intelligence, leur activité, leur volonté et ceux qui, au contraire, sont faits plutôt pour servir, pour s'adapter à des occupations menues, à de petites occupations subsidiaires, occupations nécessaires, occupations qui sont le remplissage des grandes actions. Car enfin, on ne peut pas demander pour tous une sorte d'égalité qui n'existe pas dans la nature humaine. Par conséquent, on pourrait considérer que revendiquer les droits de l'enfant, c'est fort bien, mais à condition que pendant l'éducation, pendant que l'enfant se développe, on reconnaisse les aptitudes de chacun afin de savoir de quel côté l'orienter.

Malheureusement il y a à cela une difficulté, c'est que, quelle que soit la diversité entre les individus, nous ne pouvons pas croire à une sorte d'harmonie pré-établie qui permettrait de trouver pour chacun une place adéquate dans notre société. Cette harmonie pré-établie est un beau rêve, mais elle est à peu près inconcevable. La technique change avec une telle rapidité que nous ne voyons vraiment pas comment la technique de notre époque pourrait répondre à la diversité des tempéraments individuels, si la technique de l'époque précédente ou de l'époque suivante devaient y répondre également. Nous assistons actuellement dans nos sociétés à une évolution extrêmement rapide des techniques et des situations. Or, la nature ne varie pas avec la même rapidité. Nous nous trouvons dès lors toujours devant cette difficulté que la diversité, même constatée des individus, n'a pas son équivalent nécessaire dans la société et que par conséquent l'orientation professionnelle est très bonne pour éviter de faire fausse route, mais qu'elle n'a pas le pouvoir véritable d'établir une correspondance entre ce que sont les individus, ce qu'est la nature de chacun et la tâche qu'il aura à remplir dans la société.

••

Mais il faut voir de plus près ce qu'est l'orientation professionnelle; il faut voir historiquement d'où elle procède. Elle est une sœur cadette de la sélection professionnelle. Vous savez en quoi consiste la sélection professionnelle; elle consiste à chercher pour chaque travail le travailleur qui pourra y donner le meilleur rendement.

Les premiers essais de sélection professionnelle ont été faits pour ainsi dire d'une façon aveugle. On a mis au même travail un certain nombre d'individus; on a retenu les plus aptes et éliminé les moins aptes, c'est-à-dire ceux qui donnaient un rendement inférieur. Malheureusement, il est arrivé que cette élimination ne s'est pas toujours faite le premier jour; qu'elle s'est faite au bout de deux, trois ou quatre ans, c'est-à-dire lorsque le travail imposé à l'individu l'avait usé. D'autre part, on a voulu également, ayant mis pour ainsi dire les individus en concurrence les uns avec les autres, les assujettir au même rythme de travail. On a voulu obtenir de tous le même rendement que ceux qui donnaient le meilleur. Il y eut alors un forçage des individus. Après quelques années, on s'est aperçu — je ne vous parle pas du préjudice social ni du préjudice humain que produisait cette façon de faire — d'un préjudice même industriel. Et voici comment : On s'est aperçu qu'à forcer les individus dans un certain travail, qu'à leur imposer un rythme qui ne leur convenait pas, on augmentait beaucoup le nombre des accidents du travail; ou bien encore on a constaté qu'on augmentait beaucoup les changements de professions, l'instabilité professionnelle des individus. C'est ainsi que des sociétés industrielles en France, en Angleterre et ailleurs ont établi des statistiques qui chiffreraient le déficit résultant de la multiplicité des accidents professionnels et de l'instabilité de la main-d'œuvre. Ces sociétés ont vu que les pertes se chiffreraient par des milliards chaque année.

Voilà quelle a été, en réalité, la première origine de l'orientation professionnelle. Cela a été une question de profits, ou si vous voulez, une question de moindre perte. Mais la pratique de l'orientation a conduit ensuite à des constatations de première importance pour l'individu lui-même.

En cherchant à prévoir quels seraient les individus qui pourraient, non sur une épreuve ou un rendement de quelques heures, mais pendant des semaines, des mois et des années, soutenir le même travail; en cherchant à déterminer les caractéristiques de leur tempérament, de leur psychologie, on a constaté qu'il était très difficile, qu'il était même impossible de dissocier, pour ainsi dire, complètement dans l'individu une certaine aptitude, qu'il n'y a pas de travail où l'individu n'ait à se donner tout entier. Cela conformément aux vues du psychologue allemand W. Stern. On a donc vu que l'orientation professionnelle devait prévoir, comme je vous le disais, quelles seraient les réactions globales de l'individu vis-à-vis d'un certain travail.

Mais la question n'en est devenue que beaucoup plus épineuse, car dans la technique moderne, la machine, dit-on, remplace l'homme. C'est vrai. Mais lorsque des esprits forts déclarent après avoir visité une usine, que l'ouvrier n'a plus rien à faire, ils se trompent. Il est incontestable que, dans beaucoup d'usines, dans beaucoup de travaux, dans beaucoup d'industries, la force musculaire de l'homme est remplacée par la machine. L'agilité des doigts elle-même peut être remplacée par la machine. Nous voyons par exemple un individu qui n'a toutes les deux secondes qu'à faire un geste, toujours le même, et parfois aucun geste à faire : il n'a qu'à surveiller pour rattachier le fil, par exemple lorsqu'il se casse. Celui qui passe dans l'usine pense que vraiment cet ouvrier gagne sa vie en ne faisant pas grand-chose.

Eh bien! les recherches des psychologues ont

montré qu'en réalité ce travail est le plus épuisant qui soit. Pourquoi? Parce qu'au lieu de laisser l'homme agir avec tout son organisme, avec des mouvements qui ont leur raison d'être dans son organisme, dans sa musculature, dans ses centres nerveux, on dissocie son activité en ne lui demandant qu'un certain geste artificiel ou une vigilance uniforme et sans gestes.

Vous savez aussi comment certaines industries sont arrivées à rationaliser les gestes de l'homme, lorsque c'est l'homme qui exécute effectivement le travail. On limite autant que possible sa liberté de mouvement. Après étude, après chronométrage, on a choisi le mouvement qui lui demandait le moins d'initiative, parce que l'initiative prend du temps, le mouvement qui lui demandait le moins de déplacement, parce que le déplacement prend du temps. Or, priver l'homme de son initiative, l'amputer de son initiative pendant sa journée de travail, pendant ses huit ou dix heures de travail, aboutit à l'effort le plus dissociant, le plus fatigant, le plus épuisant qui se puisse trouver.

La chose est tellement vraie qu'un psychologue anglais, spécialiste éminent dans les questions du travail, Myers, a donné un nom spécial à la fatigue qui résultait de ces méthodes. Il a montré que ce n'est pas une fatigue comme les fatigues ordinaires, fatigues où l'individu peut récupérer normalement ses forces, il l'a appelée la fatigue industrielle. Cette fatigue n'use pas les forces de l'individu, mais détériore son organisme. Il a montré que les conséquences de cette fatigue-là ce n'est pas la courbature, la lassitude qu'un sommeil peut réparer, mais une série d'accidents nerveux, des phobies, des tremblements, des peurs, etc. Ce que souvent nous appelons d'un mot vague "la neurasthénie".

Voilà comment le travail industriel a cessé d'être l'ancien travail, celui dont la source était dans les tendances normales, dans les forces spontanées de l'individu. La technique moderne est arrivée, en supplantant l'homme par la machine, mais en ne le supplantant pas tout entier, à exiger de lui un effort qui l'ampute d'une grande partie de ses disponibilités, qui laisse dans le silence toute une série d'activités nécessaires, de mouvements qui sont nécessaires, parce qu'ils font un tout en quelque sorte organique avec les gestes exigés. On condamne l'homme à une immobilité qui est une tension continue. Or, cette tension qui ne peut pas se dépenser en mouvements entraîne des troubles, des dissociations qui détraquent la machine humaine.

Ainsi les progrès de la technique, qui a évidemment de l'intérêt au point de vue du bien-être qu'elle peut donner aux consommateurs, auraient pour effet de détruire le producteur et, dans la mesure où consommateur et producteur doivent en définitive se trouver en une même personne, la production épuiserait le consommateur, le rendrait inapte à tirer profit de son propre travail comme du travail des autres.

Vous voyez combien la situation peut sembler désespérée.

•••

Mais il faut reprendre quelques-unes des notions que nous venons d'examiner. Et d'abord, la liberté de l'enfant. Il est certain qu'il faut respecter la liberté de l'enfant, en ce sens qu'il faut respecter le développement de ses aptitudes. Mais on a trop souvent considéré l'enfant comme ayant des aptitudes capables

de se développer pour elles-mêmes et par elles-mêmes. On a commis cette erreur, qui est celle de toutes les sciences analytiques, de dissocier les objets et de les prendre en eux-mêmes, sans considérer l'ensemble. Or, qu'est-ce que l'ensemble au point de vue de l'enfant qui se développe? Il n'y a pas d'organisme qui soit explicable sans le milieu dans lequel il se développe. Il n'y a pas d'aptitudes que l'on puisse définir sans un objet propre à ces aptitudes. L'enfant ne développe pas d'aptitudes en elles-mêmes. L'enfant, en réalité, dès le moment de sa naissance, s'adapte à son entourage.

Qu'est-ce que l'entourage de l'enfant? Une erreur profonde est de considérer que l'entourage de l'enfant est avant tout de son entourage physique, l'entourage que le sauvage, le primitif pouvait trouver autour de lui. Qu'y a-t-il de primitif pour l'enfant? La nature? Je crois que c'est une illusion parfaitement fautive. L'enfant de l'homme n'entre en contact avec la nature, avec la nature pure et brute, avec la conception extrêmement vague d'ailleurs que nous avons de la nature, que très tardivement. Les premiers rapports de l'enfant sont des rapports sociaux. L'enfant est, dès sa naissance, un être socialisé, un être annexé à la société. Pourquoi? Parce que pendant les premières années de son existence il dépend de son entourage et exclusivement de son entourage. Comment peut-il satisfaire ses besoins? En s'adressant à son entourage. En découvrant les moyens de faire comprendre à son entourage quels sont ces besoins. Plus tard, ce sera les moyens de découvrir les intentions de son entourage à son égard.

Par conséquent, ce qui est primitif dans le développement de l'enfant, ce sont les moyens d'expression. Peu importe qu'au début, chez le nouveau-né, ces relations aient le caractère de réflexes conditionnels. Peu importe; ils sont le point de départ, le premier acte que puisse faire l'enfant vis-à-vis de son entourage, pour se faire servir par son entourage. C'est progressivement que le perfectionnement de ces moyens lui permettront une perception plus vaste, plus délicate des intentions de son entourage à son égard. Et c'est de là que naîtra la conscience.

Le premier intérêt de l'enfant, ce n'est donc pas d'agir sur les choses, — il en est totalement incapable, il ne sait pas marcher, si on lui donne un objet il le laisse tomber, — c'est d'entrer en communication avec son entourage. Par conséquent le premier objet d'adaptation de l'enfant, ce n'est pas le monde matériel, ce n'est pas le monde physique, c'est la société, la petite société qui l'entoure, ce sont les individus qui l'entourent.

Ces choses elles-mêmes, l'enfant les aborde par le langage. Lorsque l'enfant essaie d'agir sur son entourage, il a d'abord un langage purement émotif, purement affectif. Mais il n'irait pas loin s'il n'essayait pas de diversifier un peu ce langage, de comprendre non seulement les mines de sa mère, mais les mots qu'elle lui adresse, d'adopter un langage qui soit compris de sa mère et de ceux qui l'entourent.

Ce langage, c'est celui de la société. Nous croyons volontiers qu'il répond très exactement à la nature des choses prises d'une façon brute. Eh bien non! Le langage est une technique créée par l'humanité et arrivée à son état actuel après bien, je ne dirai pas des siècles, mais après bien des millénaires. Lorsque l'enfant s'approprie le langage de son entourage, du même coup il s'approprie toute une série de distinctions qui ont été faites au cours des âges précédents,

qui appartiennent maintenant au langage de son entourage. Ceci nous explique un paradoxe. Par exemple qu'un enfant de dix ans ait déjà, sur l'univers, des points de vue différenciés, sache faire des distinctions que les plus grands philosophes de l'antiquité, par exemple, un Platon, ne savaient pas faire. L'enfant ne fait pas les mêmes confusions que faisait Platon entre ce qui est la représentation et l'objet concret. Platon avait toutes les peines du monde encore à dissocier ce qui existe de ce qui est sa représentation. Il pensait que toute existence était dans la représentation. L'enfant a franchi cette étape presque sans s'en apercevoir. Ce n'est pas parce qu'il est plus intelligent que Platon, c'est tout simplement parce que, grâce à l'effort de Platon et de ceux qui ont suivi, grâce à un effort de discrimination, d'appropriation du langage aux choses, d'appropriation du langage à la pensée, d'appropriation du langage aux différents points de vue qu'on peut avoir sur les choses, notre langage porte en lui non pas une philosophie, mais une série de distinctions que l'esprit humain a été très long à savoir utiliser, mais qui ont pour conséquence que l'enfant, de nos jours, n'est pas comparable au primitif. Sa première expérience sur les choses est déjà commandée par toute la série des distinctions qui sont incluses dans le langage.

Ce que je vous dis du langage pourrait s'appliquer aussi aux objets qui tombent dans l'expérience des enfants. Le premier objet auquel l'enfant ait à faire, ce n'est pas l'arbre, le cootier où il pourra chercher sa nourriture, c'est sa cuiller, son bol, sa brouette, plus tard son mécano, plus tard encore un appareil de T.S.F. Tous ces instruments, ce ne sont pas des objets bruts; ce sont des objets qui ont en eux des significations techniques. En manipulant ces objets, l'enfant est immédiatement initié à toute une vie qui n'a pu s'élaborer qu'après une longue série d'inventions et de transformations techniques.

Ainsi, vous voyez que nous ne pouvons pas parler d'un enfant à l'état pur, d'un enfant qui aurait des aptitudes absolues, d'un enfant qu'il faudrait laisser se développer, respecter purement et simplement comme un petit primitif. L'enfant, dès qu'il commence à agir, dès qu'il commence à avoir des besoins, appartient à sa société, à sa civilisation, et les premières choses qu'il rencontre autour de lui le mettent en contact avec un état de civilisation qui n'est pas un état naturel, mais le résultat d'une évolution qui a duré des millénaires.

Voilà donc d'abord une première distinction à faire. Pas d'aptitudes pures. Évidemment, je ne nie pas les différences individuelles, mais lorsque nous voulons parler des aptitudes de l'enfant, nous devons parler d'aptitudes ayant un certain objet et cet objet varie avec les époques. Cela ne supprime pas les différences individuelles. Aux aptitudes il faut un substratum cérébral. Chacun apporte un certain cerveau avec des possibilités plus ou moins multiples, dont certaines pourront être insuffisantes, dont plusieurs aussi pourront ne pas être mises en usage dans la vie; mais les possibilités que représentent les cerveaux, ne sont pas des possibilités liées chacune à un objet déterminé et invariable. M. Langevin sur le rappelait, ce qui différencie l'homme des espèces inférieures, c'est précisément qu'il n'y a pas, chez l'homme, de fonctions sans apprentissage, c'est-à-dire sans adaptation ni diversité éventuelle. L'homme vient au monde en apparence le plus dépourvu des animaux; sa supériorité c'est d'avoir des possibilités multiples, mais

aucune possibilité nettement définie. Il y a donc à faire la distinction entre ce que sont les possibilités plastiques qu'apporte l'organisme de chaque individu et l'aménagement ultérieur du cerveau. Il y a le substratum cérébral et il y a l'aménagement que les expériences successives, les réactions successives de l'individu vis-à-vis de son milieu pourront produire dans ce cerveau.

Cela nous explique encore autre chose. Ces aménagements ne sont pas toujours réversibles. Il y en a beaucoup qui, une fois produits, ne peuvent pas être effacés. L'individu ne peut pas revenir en arrière. C'est une loi fréquente de la vie : l'irréversibilité de certains processus. Cette loi ne se vérifie pas seulement à travers le temps, mais aussi à travers l'espace. C'est ainsi, par exemple, que si nous entrons en contact avec ce qu'on appelle un primitif, il est infiniment vraisemblable que ce primitif, dépassé un certain âge, ne pourra pas s'approprier notre mentalité, parce qu'il se sera adapté à une certaine réalité sociale, à une certaine manière de penser qui lui étaient données par son langage, par les rites et les instruments de son milieu. Une fois adapté à son milieu, à certaines façons d'agir ou de penser, c'est une formation indéfectible de son esprit et il ne pourra pas revenir en arrière.

Inversement, le fils de ce primitif, s'il se trouve, dès sa prime enfance, en contact avec une civilisation, avec un milieu social, avec un langage autre que ceux de ses parents, avec un milieu plus évolué, il n'y a rien d'impossible — il y en a des exemples — à ce que lui, fils de primitif, il puisse se placer parmi l'élite des intelligences du milieu nouveau dans lequel il se trouve.

Mais alors, ne pourrait-on pas se demander si cette civilisation, à laquelle participe nécessairement tout individu vivant dans un milieu donné, et que lui ont imposée pour ainsi dire les besoins de son existence, la nécessité où il est de réagir à ce qui est autour de lui, au langage de son entourage, aux ustensiles de son milieu, si cette civilisation ne pourrait pas être le point de départ d'une culture d'abord commune à tous les individus d'un même milieu et qui pourrait, si les moyens techniques s'unifiaient entre les différents peuples, devenir une sorte de culture universelle.

Malheureusement, nous constatons que ce fait nécessaire, évident, inélectable, qui fait que chaque individu appartient à son milieu par les moyens d'expression et d'action de son milieu, ne lui donne pas nécessairement une culture; que même dans les civilisations avancées, comme celle d'aujourd'hui, il y a des gens qui, tout en participant au langage de leur époque, aux modes d'action de leur époque, ne sont pas nécessairement des gens cultivés.



Et maintenant, avant de pousser plus loin, je voudrais voir avec vous, en contre-partie, ce qu'est la culture, cette culture qui doit unir. Elle doit unir, c'est entendu. Ce qui doit unir les hommes entre eux, c'est la culture. Mais est-ce que la culture unit les hommes?

Tout d'abord, voyons cette antiquité dont nous aimons tant nous recommander. Dans l'antiquité, la culture des uns avait pour condition l'esclavage des autres. Ce n'est pas moi qui le dis, c'est le plus profond des théoriciens du monde antique, Aristote.

Plus près de nous, la culture a été l'apanage, la fonction de ce qu'on a appelé les clercs. Les clercs ont enfermé la culture dans les monastères; ils ont conservé les traditions de la culture, alors que le peuple des serfs se livrait aux travaux de la terre, travail rémunérateur de l'époque. Je sais bien que suivant les croyances de l'époque, les méditations des clercs bénéficiaient au peuple, de même que les mérites des saints rejaillissent sur les pécheurs. Cela était conforme aux idées de l'époque. Mais enfin, il n'y avait tout de même, quels que soient les bienfaits des méditations des clercs pour ceux qui travaillaient, il n'y avait tout de même pas union; il y avait division. La culture divisait.

Ensuite, la culture s'est rapprochée davantage de la vie. La culture est devenue le moyen d'entrer dans certaines professions. Depuis la Révolution en particulier, et même un peu avant, la culture est devenue le moyen de remplir ce qu'on appelle les fonctions libérales. Lorsqu'on vous demande ce qu'est une profession libérale, vous pouvez répondre ou bien en faisant une énumération, ou bien en disant que ce sont les professions qui exigent un certain degré de culture. Là encore, la culture divise. Ceux qui exercent des professions libérales ou ceux qui veulent y pousser leurs enfants, considèrent que la culture est un privilège dont ils ne veulent pas se démunir, qu'ils veulent opposer même bien souvent à l'envahissement de leur profession par d'autres qui n'auraient pas cette culture.

Je vous donnerai un exemple emprunté à ma propre profession, à celle de médecin. Nous assistons, en France, à cette prétention, qui est pour moi parfaitement injustifiée, que les médecins voudraient interdire la profession médicale à ceux qui n'ont pas fait de grec et de latin. Du grec parce que la plupart des noms de maladies — j'ai honte à vous rapporter cela, mais les médecins le disent et l'écrivent, il faut donc bien en tenir compte — dérivant du grec, si l'on ne connaissait pas ce que cela veut dire en grec, on connaîtrait moins bien les maladies. Je répondrai : c'est bien, ce raisonnement est parfait, mais je veux l'étendre. Je demande qu'on apprenne le grec aux enfants de l'école primaire avant la géométrie parce que dans la géométrie on emploie le mot "pentagone" et bien d'autres qui dérivent du grec.

Pour le latin, il semble qu'il y ait une raison un petit peu plus plausible qui est celle-ci : la langue française dérivant du latin, on ne pourrait pas connaître et écrire le français avec toute la finesse voulue, si l'on n'a pas fait de latin. Beaucoup de pédagogues déclarent que s'il y a une crise du français, si les jeunes gens n'écrivent plus correctement le français, c'est parce qu'ils ne savent plus de latin.

Mon expérience me dit exactement le contraire. J'ai eu, malheureusement pour moi, à corriger nombre de copies. J'ai constaté que le latin désapprend le français. Et voici comment. Le latin est une façon de penser très particulière, façon de penser juridique et morale. Avec le latin nous arrivons tout de suite à des mots purement abstraits qui ont une valeur soit juridique soit morale. Lorsque vous enseignez le latin et lorsque vous contraignez les enfants à écrire le français comme s'ils écrivaient du latin, vous les obligez à apprendre une façon d'écrire qui ne répond nullement à leurs besoins ni aux curiosités du jour. Ce qui intéresse surtout un enfant aujourd'hui, c'est la technique, ce sont les sports,

c'est la T.S.F., ce sont les moteurs, c'est, en un mot, tout ce qu'on ne peut pas dire en latin. Lorsqu'un enfant met dans ses travaux des expressions empruntées aux sports ou à la technique, vous dites que c'est du charabia et de l'argot. Vous l'empêchez d'écrire naturellement, comme il pense. C'est pourquoi chaque fois que l'enfant parle, il parle avec naturel et justesse, et chaque fois qu'il écrit, puisqu'il se contraint à écrire comme vous le lui dites, il écrit mal en français.

Cette situation est peut-être particulière à nous autres Français. C'est le préjugé classique, notre préjugé national. Je voudrais encore vous montrer deux ou trois autres exemples de culture qui divise les hommes.

En regard du préjugé que j'ai appelé classique, il y a un préjugé historique qui est celui-ci : Une nation, un peuple, choisit dans son histoire une certaine époque qui a été pour lui une époque de prospérité et de grandeur. Sans tenir compte des circonstances, sans tenir compte de ce qui est advenu de nouveau dans le monde, sans tenir compte des mérites des nations plus jeunes, ce peuple considère qu'il a les mêmes mérites que ses ancêtres et que s'il n'a pas actuellement la même puissance, c'est qu'il en a été frustré par des intrus et qu'il doit par conséquent prendre sa revanche. Cet exemple de nationalisme, vous voyez comment il peut également diviser les hommes entre eux au lieu de les unir.

Une autre forme encore de culture est le *traditionnalisme*. J'avoue qu'il est actuellement plutôt à l'usage des autres. Aujourd'hui, nous réservons pour nous les nouveautés, mais volontiers nous imposons la tradition aux autres. Autrefois, lorsqu'un peuple européen arrivait dans un pays nouveau, il mettait tout à feu et à sang pour convertir les indigènes à ses idées, à sa civilisation. Maintenant, nous faisons exactement le contraire. Nous lui construisons des temples, nous favorisons ses prêtres, ses monarques, tout ce qui représente la tradition, tout ce qui peut rattacher ce peuple à son passé et tout ce qui peut l'empêcher de nous faire concurrence dans le domaine de la technique, de la puissance matérielle.

Cette culture des peuples chez lesquels nous allons coloniser, nous la respectons pour mieux les faire différents de nous. C'est donc encore une culture qui divise.

Mais en dehors des formes historiques il y a d'autres formes de culture qui divisent également. Il y a des peuples ou même des individus qui considèrent que la disposition des moyens matériels d'où ils tirent le pouvoir d'agir et de dominer les autres est le signe de leur supériorité intellectuelle ou morale. C'est le signe qu'ils sont des peuples providentiels ou des individus supérieurs. Au nom de cette supériorité morale qu'ils s'attribuent et qui n'est en somme que l'effet de leur supériorité matérielle, ils se reconnaissent à eux-mêmes le droit d'imposer aux autres peuples ou aux autres individus la moralité ou les façons de vivre qu'ils entendent. Ce matin encore, M. Claparède vous parlait, d'une façon très spirituelle, des nations qui vont coloniser au nom de la culture, planter dans un pays le drapeau de la civilisation et des réactions hostiles que cela peut provoquer de la part des indigènes. Différence de points de vue, disait-il. Et c'est la force uniquement qui tranche entre les deux.

Entre individus, nous voyons la même chose. Nous avons vu, ces derniers temps, s'écrouler des

magnats de l'industrie et des affaires. De certains, j'ai lu des choses véritablement stupéfiantes. Par exemple un grand industriel, actuellement disparu de la scène du monde, avait créé une ville pour ses ouvriers, mais il leur imposait de se marier à un certain âge. Il obligeait les jeunes filles qui n'étaient pas mariées à rentrer à une certaine heure, 10 heures du soir, je crois. Lorsqu'elles n'étaient pas rentrées à cette heure, il prenait sur lui de les faire passer à la visite sanitaire comme des filles publiques. Évidemment, à son point de vue, c'était une preuve de grande philanthropie; mais enfin, ce n'était pas respecter beaucoup la liberté, même la liberté sexuelle, qui, après tout, est une liberté comme une autre.

Voilà plusieurs exemples de ce qui peut être commis au nom de la culture, quand les puissants, quand certains puissants du jour imposent aux autres des règles, en les considérant comme un troupeau qui doit obéir à leurs caprices ou à leur idéal moral.

Pour en finir avec les exemples de la culture, prenons enfin la science. Ici, on nous a dit que la science était ce qui devait unir les hommes, et j'en suis profondément convaincu. Constatons cependant qu'aujourd'hui la science est précisément ce qui crée la distinction entre intellectuels et manuels. La science ne fait pas l'union des hommes. Si je suis savant, si je suis intellectuel, si j'ai une certaine culture, je me sens immédiatement différent de celui qui n'a pas la même culture que moi. Et alors, vous voyez comment cette culture qui devait unir, en réalité, jusqu'à présent, divise.

•••

Je me demande si à l'heure actuelle, à cette époque de crises qui se multiplient, où chacun perd un peu cette confiance qu'il avait dans les anciennes distinctions, dans les anciennes traditions, dans les anciennes classifications intellectuelles et sociales, je me demande si nous ne devons pas chercher d'autres rapports que ceux qui existent encore entre la profession et la culture. Comme je vous le disais pour commencer, je me demande si nous ne devrions pas chercher dans la profession, qui a été considérée comme limitative, comme divisant les individus, le principe, le fondement, les moyens d'une culture qui serait capable d'unir tous les hommes d'un pays et d'unir entre eux tous les peuples du monde.

Ici, déjà plusieurs fois, on a évoqué devant vous, soit pour le blâmer, soit pour l'approuver, l'exemple de ce qui se produit en U.R.S.S., l'exemple de l'effort qu'ils font là-bas. Eh bien! quelles que soient nos préventions favorables ou défavorables, ce serait faire la politique de l'autruche que de ne pas vouloir regarder et de ne pas interpréter ce qui s'y passe. En Russie, on a opéré le renversement dont je vous parlais tout à l'heure. Ils ont opéré ce renversement, du moins ils tentent de l'opérer, renversement qui consisterait à faire du métier, de la profession le point de départ de la culture.

Qu'a-t-on fait de l'école là-bas? Comment l'école est-elle organisée? L'école, évidemment, a pour mission, comme dans tous les pays du monde, avec peut-être des méthodes différentes, d'ordonner, d'expliquer, de régulariser cette expérience dont je vous parlais, expérience qui résulte de l'adaptati on nécessaire de l'individu à son milieu. Par exemple, il est nécessaire que l'enfant arrive à parler sans erreur ni ambiguïté le langage de son milieu. A l'école,

on lui en apprendra les règles, on lui apprendra à écrire, à lire, on lui enseignera la grammaire de sa langue, on lui apprendra encore l'application du langage aux choses, et comment l'enfant doit penser non par mots mais par choses. Le gros danger est en effet cette première adaptation qui fait que l'enfant aborde les choses non directement, mais par le langage, si elle devait être doublée par un enseignement purement oral, dont l'enfant retire une pure mécanique intellectuelle sans appropriation opportune ni originale du langage aux choses. Or, nous savons qu'il faut prendre son point d'appui sur les choses pour ordonner utilement ses idées, idées dont la nouveauté pourra se traduire ensuite dans un langage nouveau. De même, il apprendra à compter les choses, à les mesurer. Tout cela est une rationnalisation de ses expériences naturelles et spontanées.

Mais en dehors de cela, l'école, là-bas, essaie de développer toutes les facultés créatrices de l'enfant, et c'est même ainsi qu'on essaie de faire découvrir à l'enfant le moyen de rationaliser ses premières expériences. J'ai visité à Leningrad un musée pédagogique et j'ai vu des spécimens de ce que faisaient les enfants à l'école. Les enfants, par exemple, même les plus jeunes, collaborent au journal mural de l'école. Nous savons en France ce qu'un instituteur, M. Freinet, a pu tirer d'enseignements en introduisant l'imprimerie à l'école, en faisant imprimer, par les élèves, des petits contes, de petites formules, des pensées qui venaient des enfants eux-mêmes. Il a pu même établir une sorte de correspondance avec d'autres écoles où l'imprimerie a été également introduite. Il a fait des enfants de véritables artisans.

C'est également ce qu'on essaie de faire là-bas. Lorsqu'il s'agit de raconter aux autres ce qu'il pense, ce qui s'est passé à l'école, d'en faire la critique, c'est l'enfant qui rédige et compose le journal. S'il s'agit d'organiser une fête, des plus grands aux plus jeunes, chacun y prend part. On se divise en sections et commissions, chacun organise la fête, les uns faisant le scénario, d'autres les décors, d'autres les habillements et tout le monde collabore à un même travail qui est un travail collectif mais qui fait de ces enfants de petits créateurs.

Nous avons vu également des instruments construits par les grands pour les plus petits. Là également il se fait un travail intéressant. Et il ne s'agit pas seulement d'instruments de jeu, mais aussi d'instruments de travail, d'instruments scolaires confectionnés par les élèves des grandes classes pour les plus petits.

Ce n'est pas tout. Chaque école est reliée aux usines ou aux exploitations agricoles de la région, cela de manière que l'enfant puisse y prendre sa part d'intérêt ou de travail actif, véritable, la part qui convient à son âge et à ses forces. Vous voyez cet effort pour orienter dès le début toute l'activité de l'enfant vers ce qui sera sa profession. Mais ce n'est pas seulement la technique qu'on enseigne à l'enfant, ce sont toutes les notions d'ordre théorique, qui peuvent soutenir la technique ou en sortir.

Pretons maintenant l'usine. A l'usine, il y a encore l'école et au fur et à mesure que la journée de travail peut être diminuée, l'ouvrier est tenu de consacrer un certain nombre d'heures à son instruction. Vous voyez là des salles d'études, des salles de réunions, des instruments de sports.

Il y a une différence entre les usines en Russie et en Europe; car là-bas, s'il a dû faire pendant toute la journée toujours le même mouvement devant la même machine, du moins après ses sept heures, et bientôt ses six ou cinq heures de travail quotidien, l'ouvrier est-il sollicité à l'usine même de comprendre le mécanisme de l'auto qu'il a construite et de se livrer à des sports.

Il y a par conséquent, immédiatement après son travail, après cette dissociation dont je parlais tout à l'heure, une sorte de récupération de l'individu par lui-même, au moyen d'activités qui exigent son initiative pleine et entière, qui demandent l'emploi de toute son activité intellectuelle et physique.

Entre l'usine et l'école, enfin, il y a trois années d'apprentissage. Ces trois années d'apprentissage sont employées, non pas à former des ouvriers destinés à faire toujours le même travail, mais à former des ouvriers capables d'exercer un certain nombre de professions différentes et renseignés sur les principes théoriques ou scientifiques que leur profession met en pratique. C'est parmi ces apprentis que l'on recrute ceux qui iront dans les universités et dans les laboratoires pour faire des savants. On ne les choisit pas seulement d'après leurs aptitudes intellectuelles, mais aussi d'après leurs aptitudes à se dévouer pour les autres, et pour la cause commune. Vous voyez qu'à l'origine il y a une unité de formation. Et cette unité fonde la culture sur la profession, sur le travail, sur l'avenir du travailleur. Là sera peut-être l'origine de quelque chose qui unirait les hommes entre eux et qui unirait non seulement les hommes d'un seul pays, d'un seul milieu, mais qui unirait tous les hommes de la terre, et toutes les époques.

Car la science n'est pas prise, en U.R.S.S., à l'état statique, pour ses résultats du moment. Elle est prise en mouvement, d'une façon dynamique, dans ses aspirations. Et pour mieux saisir ces aspirations, elle est prise dans toutes ses transformations passées, dans toute son évolution, qui a eu pour conditions les états différents de la technique et de la société. A l'heure actuelle, cela fait comme une philosophie qui se dégage du travail, une philosophie qui est proprement humaine, puisque c'est la philosophie de l'effort fait par l'homme pour essayer de dominer les forces de la nature, et pour contribuer à l'épanouissement de la civilisation, c'est-à-dire au grand bien de tous.

Je ne vous dis pas que du seul fait que, là-bas, on a décidé de mettre la profession à la base de la culture, on ait, comme par un coup de baguette magique, réalisé toutes les promesses que je viens de vous faire entrevoir. Non, c'est plus simplement une ère nouvelle qui est ouverte. Ère nouvelle qui sera peut-être un avortement, mais qui est riche des plus grandes espérances.

Et c'est pourquoi nous ne devons pas, lorsque nous discutons de la culture et de la profession, quels que soient nos antécédents de culture, ne pas être attentifs à ce qui se passe en U.R.S.S. parce que, encore une fois, actuellement, dans l'état de crise où nous vivons, nous ne pouvons faire autrement que de nous retourner de tous les côtés. Nous ressentons un malaise, parce que les anciennes valeurs auxquelles nous avons cru, nous sommes obligés, au jour le jour, d'y renoncer.

Et nous en sommes arrivés là que, si l'expérience démontrait que toutes les voies jusqu'à présent suivies sont des impasses, mais qu'en essayant du renversement qui fait du travail, et du travail productif le point de départ, le fondement de la culture, si nous apercevions que par ce moyen nous pouvons vraiment

développer la culture, en évitant les catastrophes que l'on a plusieurs fois évoquées depuis l'ouverture de ce Congrès, eh bien je crois qu'il y en a beaucoup, parmi nous, même parmi les privilégiés du jour, qui seraient capables de faire, sur ce terrain, de faire eux également aujourd'hui, leur nuit du 4 août.

Comment créer une culture propre à l'époque moderne

par le professeur Codignola.

Direttore del Magistero di Firenze

C'est une expression trop générique et ambiguë que celle d'époque moderne pour qu'on puisse la prendre comme fondement d'une discussion féconde. Il faut tout d'abord essayer de la bien déterminer pour ne pas tomber dans la confusion des langues, comme il arrive souvent dans la pensée éducative contemporaine pour laquelle le mot de "modernité" prend de temps en temps les significations les plus différentes et contradictoires, et même les plus bizarres. En effet, on fait coïncider la modernité avec ses aspects isolés, et souvent même avec les plus voyants, qui ne sont pas toujours les plus profonds ni les plus originaux.

Trop nombreux sont les éléments qui peuvent entrer séparément dans notre conception de l'époque moderne pour que l'on n'éprouve pas la nécessité de cette recherche préliminaire. Mais par quels principes nous ferons-nous guider dans notre enquête? Naturellement cela dépend de notre point de vue, ou pour mieux dire, de notre manière de concevoir l'Histoire.

Par exemple, celui qui adopte le point de vue du matérialisme historique dans l'âge moderne ne verra que l'âge du capitalisme, de l'organisation ouvrière, de la grande industrie, de la lutte des classes sociales, etc. Au contraire, d'un point de vue exclusivement politique, on arrivera à identifier l'époque moderne avec la démocratie et le libéralisme, avec les autonomies nationales, etc.

Je pense que pour arriver à caractériser une époque, il faut tout d'abord saisir son noyau central, c'est-à-dire, sa manière de concevoir fondamentalement la vie, son intuition de la réalité, qui ne se manifeste pas seulement dans l'œuvre de ses penseurs mais dans sa littérature, sa religion, sa politique, ses mœurs. Cette intuition de la vie est toujours la source secrète qui alimente toutes les autres manifestations, même celles qu'habituellement nous croyons pouvoir expliquer par des raisons d'une autre nature; c'est elle qui agit de l'intérieur de notre conscience, donnant son empreinte à toute la vie, même si ce sont seulement des penseurs peu nombreux (des penseurs qui semblent au vulgaire bien lointains de sa manière de penser et d'agir) qui en ont une conscience bien claire. Seulement, celui qui saisit cette intuition centrale d'une époque peut facilement s'orienter dans l'entrelacement, l'harmonie ou le contraste — apparemment chaotique — des différentes manifestations de la vie, et en saisir l'image humaine et rationnelle.

Il est facile de voir que ceux qui s'efforcent d'apercevoir la foi animatrice du monde moderne (de ce monde qui a ses origines immédiates dans les xvii^e et xviii^e siècles et qui par l'illuminisme pour la première fois prend une conscience même insuffisante de son originalité) découvrent que cette foi nouvelle, cette religion, en opposition avec l'ancienne, est la foi dans l'essentielle originalité créatrice et par conséquent, dans l'autonomie absolue de l'esprit humain.

Sans doute Kant a été le premier interprète spéculatif de notre humanisme nouveau. Mais cet humanisme, est l'âme profonde de toutes les manifestations de l'époque moderne et l'on ne peut absolument pas la comprendre en faisant abstraction de lui. Au contraire on peut commencer à dénouer le nœud de l'histoire la plus récente dès qu'on saisit ce principe. Sans lui, cette histoire paraît le règne de la confusion et du caprice.

Mais en disant cela, nous disons encore trop peu. L'observateur doit tenir compte, tout d'abord de ce fait, que cette époque de l'autonomie nous a offert trop souvent des spectacles de répression et de réaction, non seulement dans le domaine de la politique et de la pratique, mais même dans celui de la théorie et de la philosophie. Par exemple, depuis la réaction catholique du commencement du xix^e siècle jusqu'au positivisme et au naturalisme, il y a eu une suite de tentatives pour affirmer de nouveau la transcendance ou un déterminisme matérialiste qui idéalement aboutit aux mêmes résultats que la transcendance.

Même dans le domaine exclusif de l'éducation, Rousseau, Pestalozzi, Froebel demeurent longtemps des voix sans écho et aujourd'hui même l'école obéit encore à un impératif qui est diamétralement opposé à celui de ces penseurs. Plusieurs fois, et pas toujours à tort, on a accusé notre école de s'attarder dans une forme d'enseignement médiéval. En effet, son idéal est trop souvent encore l'encyclopédique, ce qui est la négation la plus évidente du nouveau concept d'éducation comme moyen de formation spontanée. Mais la raison en est que le nouvel humanisme s'est présenté souvent dans une forme si simple et si naïve que fatalement il s'est produit un contraste intérieur et un recul inévitable des positions acquises de temps en temps par lui. Par exemple, la proclamation de l'autonomie faite par Rousseau était abstraitement

individualiste à tel point que, selon l'avertissement de l'Évangile, si elle voulait vivre elle aurait dû mourir. Elle aurait dû s'approfondir, se transformer radicalement, accueillir en soi en le justifiant, le terme opposé, saisir cette autorité qu'elle avait répudiée avec trop de facilité.

Notre époque est l'âge de l'autonomie et généralement nous avons conçu la culture nouvelle comme une création spontanée de l'esprit. Mais la manière de concevoir cette autonomie est bien différente. Pour ne rappeler que les exemples les plus remarquables, il y a vraiment un abîme entre l'autonomie romantique, l'autonomie à la Faust, et l'autonomie de l'idéalisme contemporain plus sûr. Il n'est pas improbable qu'on arrive à reconnaître que plusieurs des penseurs éminents qui ont affirmé la liberté de l'esprit (Ex. Tolstoï) dans l'éducation aient provoqué une réaction nécessaire et même salutaire, parce qu'en fin de compte, ils n'ont pas été en état de justifier leur conception de l'autonomie. Cette réaction est le résultat naturel de toute position trop unilatérale et en définitive, elle réalise un progrès et affirme ces mêmes principes qu'apparemment elle nie.

Nous verrons que quelques-uns des partisans les plus énergiques de la nouvelle éducation et des méthodes actives, tous profondément convaincus de l'autonomie de l'esprit, soutiennent des doctrines et poursuivent des idées qui contrastent évidemment avec leur foi. Par exemple aujourd'hui il en est plusieurs qui cherchent la loi de cette autonomie dans la biologie et dans la psychologie expérimentale, ils croient résoudre le problème par la substitution d'une méthode à l'autre, c'est-à-dire par la substitution d'un mécanisme à un autre mécanisme. Si nous voulons éclaircir ce problème, il faut, comme pour les autres problèmes de la vie, le poser rigoureusement, c'est-à-dire avec une conscience philosophique. Il faut nous persuader qu'en introduisant cet idéal nouveau de la culture et de l'éducation, nous ne pouvons pas nous arrêter à mi-chemin comme il arrive le plus souvent. Cet idéal est né en opposition avec un autre qui a donné son cachet à des siècles d'histoire, à l'Idéal de l'objectivité de la vérité, et par conséquent, d'une méthode objective d'enseignement qui exerce l'élève à la conquête d'un cosmos de vérités données objectivement.

La pensée moderne peu à peu a effacé ce concept de la vérité comme donnée objective, et de plus en plus a fait coïncider la conquête de la vérité avec un approfondissement de l'esprit en soi-même, à savoir avec le progrès même de l'expérience humaine.

Pour nous hommes modernes, que nous en ayons conscience ou non, la vérité, est toujours la vérité de notre histoire, qui est en même temps subjective et objective, mais toujours aussi le fruit d'un progrès humain.

Il n'est absolument pas possible de concilier la vieille position objectiviste de la vérité et de la science, et la position subjectiviste de l'humanisme nouveau. Ou, pour mieux dire, il y a une conciliation, mais dialectique, en ce sens que le concept nouveau d'autonomie, s'il est pensé d'une manière proportionnée, doit toujours satisfaire au profond besoin exprimé par l'ancien objectivisme. Mais l'objectivisme comme solution du problème est définitivement abandonné du moment que nous sommes arrivés à la conception rigoureuse de l'esprit comme moyen d'une création spontanée. La pédagogie moderne, la pédagogie des

novateurs même les plus courageux, a-t-elle toujours conscience de cette vérité? Je ne le crois pas.

Je citerai seulement un exemple. Ces novateurs qui sont tous convaincus de la nécessité préalable, pour eux indiscutable, de la liberté de l'élève et de celle de la vérité comme moyen de l'expérience individuelle, tous, ou presque tous finissent par réclamer que l'on sorte de la routine des écoles traditionnelles et même du chaos des nouvelles directions de l'éducation par la détermination d'une méthode nouvelle qui établisse les principes d'une éducation vraiment moderne, active et constructive, en état de répondre complètement aux besoins de notre temps.

Mais cette exigence, (nous y avons déjà fait allusion) est absurde et contradictoire. On ne peut pas déterminer d'avance la voie de la liberté, si on arrive à reconnaître que la liberté est la profonde loi de l'esprit. Le concept de l'autonomie doit introduire dans l'éducation un esprit nouveau, mais ne peut pas déterminer une méthode nouvelle, sans se contredire.

Celui qui arrive à comprendre profondément le concept d'autonomie spirituelle doit en même temps renoncer à toute prétention méthodique et il doit reconnaître en toute humilité de cœur, que les formes et les aspects de la vérité sont infinis comme les voies du Seigneur. Naturellement, et nous le verrons mieux, tout cela ne peut pas signifier que chacun puisse avancer au hasard, que l'histoire ait été vaine, qu'il soit possible de la reparcourir au rebours, — que chacun doive recommencer derechef, mais cela veut dire seulement que le concept d'autonomie, rigoureusement pensé, démontre l'illusion de toute tentative artificielle de fixer dans des règles objectives, dans un schéma préalable le chemin par lequel l'esprit réalise sa liberté.

Et même quelques-uns des penseurs les plus représentatifs de la nouvelle manière de concevoir le problème de l'éducation, par exemple : Pestalozzi, ont eu l'illusion de résoudre le problème nouveau par les termes de la mentalité objective, c'est-à-dire le problème de l'autonomie de la culture et de l'éducation par des moyens, des procédés de méthode et de technique qui sont inséparablement liés à la position philosophique de la mentalité ancienne.

La conception de la méthode élémentaire de Pestalozzi, devait en effet résoudre cet absurde problème : " déterminer d'avance une méthode par laquelle l'éducateur puisse se mettre en état d'élever l'élève par l'auto-gouvernement, et de l'acheminer à l'auto-formation de sa personnalité ". Cette erreur de Pestalozzi a été répétée plusieurs fois au cours du siècle dernier et pendant le nôtre, et on peut même dire que plusieurs de nos contemporains se bercent encore de l'illusion de résoudre de cette manière le problème de l'éducation nouvelle, et de détruire définitivement les restes du Moyen Âge, qui attristent encore les procédés didactiques de nos écoles. D'où une autre illusion dangereuse, l'espérance d'une solution uniforme du problème de l'éducation dans les différents pays ; d'une sorte de pédagogie internationale qui puisse se substituer à la multiplicité actuelle des principes et des méthodes, tandis que ces principes ont toujours un cachet non seulement individuel, mais même national, — parce que chaque nation est elle-même une personnalité déterminée historiquement. Si nous devons désirer que l'humanité devienne toujours plus, une étroite famille, nous ne devons pas souhaiter de lui enlever ce qui constitue le cachet

d'une famille vraiment vivante, l'indépendance et la personnalité de ses membres.

Je pense donc, que la modernité ne peut pas consister dans une nouvelle méthode pour gouverner l'éducation nouvelle, mais plutôt dans l'introduction d'un esprit nouveau. C'est une chose profondément différente et il faut tout d'abord se proposer la libération de l'éducation de toute préoccupation méthodique et technique, selon l'acception habituelle du mot. Le problème de l'école moderne, ce n'est pas un problème de méthode, mais un problème de personnalités vraiment conscientes de la nature intrinsèquement autonome de l'esprit. Froebel a paradoxalement exprimé cette vérité profonde : " Même Jésus ne pourrait être un modèle d'éducation pour les hommes. "

C'est justement ce qu'oublie trop souvent les Froebéliens, comme il arrive en général à tous les élèves qui confondent la répétition du mot et de l'action du maître avec la profonde force créatrice qui vivifie ce mot et cette action. Toutes les méthodes sont excellentes quand la personnalité du maître est élevée et puissante ; toutes sont très mauvaises lorsqu'elles deviennent le patrimoine d'une école ou d'une secte.

C'est la tragédie éternelle de toutes les vérités abaissées par les partisans à être des données objectives, et par conséquent, dépourvues de leur intime valeur. Un concept cohérent de l'autonomie de l'esprit permet même de voir clairement quelle est l'erreur de quelques éducateurs modernes qui confondent l'éducation moderne et l'éducation active, c'est-à-dire une éducation respectueuse de la liberté de l'âme avec un contenu de culture bien déterminé. Toute l'histoire plus récente de notre école, surtout en Allemagne, en Suisse et aux États-Unis est vraiment riche en tentatives de ce genre. Il y en a beaucoup qui pensent par exemple, que le travail manuel est plus propre à solliciter l'activité spontanée des enfants que l'étude des langues classiques, l'institution humaniste traditionnelle. Pourquoi donc ? C'est un préjugé, malgré les tentatives qui ont été faites pour le justifier, qui remonte à l'illumination et qui a rendu stériles la plupart des tentatives contemporaines pour une éducation nouvelle. Un professeur de pédagogie ou un éducateur, même avec beaucoup de génie, ne pourrait déterminer arbitrairement le contenu de l'instruction. Pestalozzi lui-même vit toujours échouer toutes ses tentatives sur ce point.

C'est l'histoire qui offre toujours le contenu de l'instruction et elle a un cachet toujours différent selon le pays. Ce qui garantit la véritable autonomie de la marche de l'éducation, ce n'est pas le contenu uniforme d'un savoir déterminé, mais seulement l'esprit qui nourrit l'enseignement. Cet esprit ne peut pas vivifier une manière quelconque, sans aucun lien avec l'histoire, mais hors de l'esprit qui émane d'une histoire déterminée, il n'est pas possible de faire un mouvement en avant. C'est une grande illusion de croire que l'on puisse fixer un contenu spécimen d'éducation à la liberté, d'instruction " active ", qui soit convenable pour tous les pays, — pour l'Italie et l'Angleterre, pour les États-Unis, le Japon et la Russie. Si une monstruosité de ce genre était possible, l'éducation de l'esprit deviendrait la pire des oppressions et desséchait les sources les plus profondes de l'activité humaine.

La grande vérité dans toutes ces tentatives contemporaines pour accorder l'école avec la vie en renouvelant le cours des études, ce n'est pas dans la tentative de fixer un contenu nouveau qui est le plus souvent arbitraire et inconsistant, mais dans la persuasion que la vieille organisation scolaire trop souvent aboutit à un vide mécanique qui détruit la personnalité. En effet, elle ne réussit pas à susciter l'intérêt en offrant à l'élève une culture morte, hors de la vie actuelle, mais en essayant d'intéresser l'élève à apprendre, de sorte que ses connaissances surgissent spontanément de son expérience. Souvent, à cause de la confusion entre l'esprit d'autonomie et un contenu déterminé de culture, les nouvelles écoles dégénèrent en un mécanisme qui est même pire que l'ancien parce que la culture qu'elles donnent est plus fragmentaire et plus chaotique que celle de l'école traditionnelle qui, au moins, est le fruit d'une expérience pédagogique de plusieurs siècles qui a une profonde valeur humaine.

Celui qui connaît profondément le fonctionnement des écoles contemporaines dans lesquelles domine la persuasion de la valeur sacrée de la personnalité de l'élève et de la nécessité de tenir compte seulement du savoir qui est le fruit d'une initiative spontanée, depuis les " Maisons pour enfants " de Mme Montessori aux différentes espèces d' " Ecoles actives ", aux *Arbeitschulen*, etc., ne peut pas méconnaître que les bons résultats lorsqu'il y en a, ne dépendent pas du tout de ce qu'on appelle les méthodes nouvelles, du contenu nouveau du savoir substitué à l'ancien, ou du matériel didactique (le matériel Montessori par exemple, non seulement n'est pas essentiel aux buts qu'elle poursuit, mais souvent devient un obstacle à les rejoindre), — mais de la spiritualité vivante du maître qui pourrait atteindre les mêmes résultats avec des moyens beaucoup plus simples, ou au moins différents, ou par des voies imprévues.

L'ennemi que nous devons vaincre dans notre éducation est beaucoup plus redoutable et plus nuisant parce que c'est un ennemi intérieur que chacun de nous a en soi-même et qui n'est pas dans l'organisation extérieure de l'école traditionnelle ou dans un cours d'études déterminé, mais plutôt dans la *mentalité objectiviste* qui habituellement gouverne toutes les écoles officielles d'inspiration éminemment médiévale et dans l'esprit encyclopédique qui en est la conséquence. Cet encyclopédisme en effet est encore l'idéal de toutes les écoles, même de celles qu'on appelle formatives, pour lesquelles au moins il devrait être naturel et incontestable que le but à poursuivre n'est pas la conquête d'une encyclopédie déterminée, mais, à travers un contenu de culture bien établi historiquement, la conscience de soi, c'est-à-dire, le domaine conscient de sa personnalité. En peu de mots, nous parlons en hommes modernes, mais nous continuons à agir en hommes du moyen âge. Nous proclamons la subjectivité de la vérité, les droits de l'expérience, l'autonomie de la personnalité, mais nous avons la prétention que le salut de nos élèves est à rechercher dans un contenu objectif ou, ce qui est pis encore, dans la polimatie. Ces demi-novateurs qui se bornent à substituer un contenu de culture à un autre, ou qui prétendent que la liberté d'apprendre consiste seulement dans le choix subjectif et par conséquent arbitraire et bizarre de notions déterminées plutôt que d'autres, tombent en effet dans la même erreur. Un concept vraiment rigoureux de l'expérience doit résoudre dans la conception de la personnalité tous les résidus de la transcendance.

Les différentes tentatives des novateurs dans le monde contemporain offrent même un autre aspect qui vaut la peine d'être remarqué parce qu'il peut être dangereux à notre civilisation. A l'idolâtrie de la tradition, à la passivité, à la routine de l'école officielle qui tue l'initiative chez les enfants, ils opposent l'initiative individuelle qui trop souvent aboutit en substance à affirmer l'arbitre individuel tandis qu'il est évident que ce n'est pas l'individu, mais la personne qui a des droits et que l'école doit justement viser à transformer l'individu en une personne. On oublie que la spontanéité de l'auto-formation ne peut s'exprimer qu'à travers la discipline et l'autorité lesquelles, quand elles sont véritablement discipline et autorité, sont les moyens les plus puissants pour l'émancipation de la personnalité et l'abandon de l'individu à soi-même.

Ainsi se forment les individus *sibi permisi*, dont abonde la civilisation contemporaine, qui ont tranché les liens avec le grand corps de l'humanité passée et future, qui ont la prétention d'introduire leur liberté hors de tous les liens historiques, comme si l'histoire n'était pas un moment essentiel de notre liberté et si nous pouvions vivre et expliquer une activité quelconque dans le vide pneumatique de notre moi isolé.

Je crois qu'il ne nous est pas toujours donné d'apercevoir la puissance dissolvante de cet idéal de culture, parce que les premiers qui inconsciemment jouissent des grandes forces de conservation qui agissent dans l'histoire sont justement les novateurs et leur discipline. Mais dans un monde dans lequel serait possible l'application rigoureuse de l'impératif qui jaillit de cet idéal de culture, on arriverait bientôt à expérimenter la vérité profonde de l'expression *homo homini lupus*.

* *

Il n'est donc pas suffisant de proclamer les droits de l'enfance, l'autonomie de la culture, la liberté de l'élève si chaque fois nous ne déterminons pas exactement la signification de ces expressions retentissantes. Il y a le danger que plusieurs proclamations d'autonomie se réduisent à l'exaltation d'une nouvelle forme de servage de l'esprit, comme il est arrivé à Rousseau. Je ne citerai qu'un exemple. Je lis dans un ouvrage d'un maître et d'un apôtre de l'Éducation Nouvelle que nous tous admirons pour sa profondeur foi dans les destinées de l'humanité et pour son amour de l'enfance, les expressions suivantes :

" Comme elle (l'école active) cherche à réaliser avant tout l'épanouissement de ce qu'il y a de meilleur dans la nature propre de l'enfant, de chaque enfant, elle ne saurait adopter de définition *a priori*, de programme *a priori*, de méthode *a priori*. Elle n'est pas, elle devient. Ce qu'elle était hier, elle ne le sera plus demain. Elle se transforme. Elle est, comme on dit en mathématique, " fonction " des individualités enfantines qui la créent. Tenter de l'insérer dans un cadre rigide serait méconnaître ce qui en elle est essentiel. C'est que les principes qui la dirigent sont, diraient les électriciens, d'ordre " dynamique " et non pas d'ordre statique, des " courants " et non des " masses ". Elle n'est donc pas le chaos inorganisé ; elle n'est pas davantage un mécanisme rigide ; elle est un organisme avec tout ce que cette conception comporte d'ordre et d'imprévu, de précision dans l'universel et d'indéfinissabilité dans l'individuel " .

Je partage complètement l'avis de M. Ferrière à ce propos mais tout de suite je ne peux me passer

de me faire la question suivante : quel est le dynamisme dont il veut parler ? Veut-il parler de ce dynamisme qui n'est qu'un avec l'esprit de l'enseignement parce que culture et savoir ne sont que les moyens mêmes par lesquels notre intelligence s'explique comme intelligence, de sorte qu'il n'est pas possible de répéter deux fois le même concept et le même avertissement, — ou voudrait-il parler par hasard de ce dynamisme qui est la même chose que le contenu objectif de cet enseignement ? En ce cas, je dois lui faire remarquer que ce dernier ne peut être abandonné au choix arbitraire de l'éducateur et moins encore de son élève, étant toujours déterminé par la tradition de la culture, c'est-à-dire par l'histoire.

Il ne faut pas attribuer, comme on l'a fait trop souvent, à des causes accidentelles les insuccès des grands éducateurs modernes depuis Pestalozzi jusqu'à Tolstoï ; mais plutôt à cette prétention absurde d'introduire une éducation qui soit pure liberté hors de la tradition. L'esprit est une synthèse d'universel et de particulier ; de nouveauté et de tradition ; de liberté et d'autorité ; et celui qui a la prétention de sacrifier l'un des deux termes enlève à l'éducation la base même sur laquelle elle peut agir.

En conclusion, si par culture propre à l'époque moderne on veut indiquer un type idéal et uniforme de culture qu'on doit substituer aux formes historiques que la tradition nous a transmises, une solution de ce problème n'est pas possible parce qu'elle aurait comme conséquence la destruction même de toute culture concrète qui est toujours universelle, étant humaine et nationale, mais d'une universalité toujours individualisée. Au contraire, si par culture moderne nous voulons désigner une culture animée par la nouvelle religion de l'autonomie spirituelle, elle est déjà l'inspiratrice de toutes les manifestations du monde moderne, malgré des exceptions nombreuses, et souvent même éclatantes. L'effort des hommes de bonne volonté ne peut qu'être employé à introduire et à répandre une idée, toujours plus proportionnée et consciente, de cette puissance intérieure qui vivifie cet immense édifice de la civilisation contemporaine.

Les éducateurs doivent contribuer particulièrement à cette œuvre de raffermissement de cette vérité qui est notre vérité la plus profonde. Naturellement, à la condition que les éducateurs tiennent compte qu'il n'est pas possible de se soustraire en rêvant à une nouvelle méthode de liberté, à toute forme d'autorité. Où il n'y a pas d'autorité, il n'y a pas de liberté, comme où il n'y a pas de liberté, il n'y a pas d'autorité.

* *

Une nouvelle méthode qui prétendrait être seulement une méthode de liberté *ipso facto* se transformerait inévitablement en un nouvel instrument de torture. D'autre part, il serait inutile de faire une recherche désespérée d'un contenu objectif nouveau de la science pour garantir le libre développement de l'activité spirituelle, puisqu'aucun contenu par soi-même n'a une valeur pour l'esprit et il n'y a pas de nouveauté vraiment vivante en dehors de la tradition.

Le véritable et grave problème de l'école comme de la culture contemporaine c'est de se tenir à la hauteur du principe découvert, c'est-à-dire, la vigilance continue contre toute rechute dans l'ancien objectivisme. Dans ce sens notre activité doit être réellement infatigable et dans ce sens nous vivons vraiment plongés dans les contradictions les plus frappantes.

surtout pour ce qui se rapporte à l'école de tous les degrés. Pour cette raison le problème central de l'école contemporaine, plutôt qu'un problème de méthode et de contenu objectif de l'enseignement, est le problème de la formation de la personnalité des maîtres d'école.

L'École nouvelle et active peut rigoureusement s'appeler seulement l'école dans laquelle le maître est bien conscient des devoirs qu'il a à remplir s'il veut vraiment exciter l'autonomie de ses élèves et dans laquelle il s'intéresse profondément à cette œuvre de libération. Or nous devons reconnaître qu'en général nous sommes bien loin d'avoir épuisé toutes les tentatives nécessaires pour une meilleure formation de la mentalité des éducateurs. Toute la littérature pédagogique moderne ne fait que répéter que le but suprême de l'école de tous les degrés, c'est de favoriser la formation de la personnalité et de l'initiative de l'élève ; ce qui suppose une philosophie de l'esprit considérée comme auto-création, c'est-à-dire universalité. Or, dans presque toutes les écoles dans lesquelles sont formés les futurs éducateurs, on continue à propager une pédagogie qui met son idéal dans la formation de l'élève tout à fait extérieure, qui veut déterminer d'avance les relations autonomes de la science et de la moralité par un ensemble compliqué de règles et d'instructions techniques et méthodologiques d'origine empirique, qui considère comme loi suprême de l'enseignement la polémique. En même temps qu'on fixe aux éducateurs futurs un but déterminé dans l'école par tous les moyens employés, on prend un chemin opposé. Après tout cela, est-il vraiment étrange qu'habituellement les résultats trahissent les espérances ?

En Italie nous avons fait une première tentative au moins pour ce qui se rapporte aux maîtres d'école, pour résoudre le problème en transformant l'école normale — qui après la réforme Gentile de 1923 est appelée Institut Magistral — d'institut technique-professionnel tel qu'il était, en une école de formation vraiment humaine. Dans cette école, la culture a une fonction de formation humaine ; la manière même de traiter la théorie de l'éducation a perdu tout caractère normatif ; on vise exclusivement à rendre plus riche et plus profonde l'expérience humaine et éducative des maîtres futurs. La technique n'est pas considérée comme une série de vérités objectives, comme la conclusion d'un long travail de la conscience éducative générale qui a un caractère objectif et définitif, mais plutôt comme l'expression d'une personnalité historique déterminée et qui forme une seule chose avec elle. D'où l'impossibilité absolue de séparer la forme du contenu et d'envisager comme une règle autonome les résultats obtenus chaque fois par les éducateurs. Étudier la technique comme, du reste, étudier les méthodes, ne peut vouloir dire autre chose qu'étudier les personnalités des grands éducateurs et des pionniers dans la marche concrète de leur constitution et de leur formation. C'est une étude qui est toujours très féconde, non pour apprendre leur technique ou

s'en rendre maître, mais surtout parce qu'elle nous aide beaucoup à rendre plus facile la formation de notre technique, c'est-à-dire de notre personnalité d'éducateurs.

Voilà pourquoi nous avons substitué la lecture des classiques de la pensée pédagogique à l'étude des problèmes abstraits qui se rapportent à l'éducateur. Notre effort ne vise pas seulement à donner aux futurs éducateurs des méthodes nouvelles plus convenables au monde moderne, mais à leur donner une âme moderne, une personnalité autonome formée sur les grands éducateurs du passé, en méditant les problèmes essentiels de la pensée moderne afin que dans leur mission de maîtres ils deviennent des promoteurs d'autonomie.

Il est beaucoup plus difficile d'atteindre cette forme de préparation magistrale que cette apparente préparation technico-professionnelle que l'on tente de conquérir en d'autres nations. Malgré toutes ces difficultés qui se renouvellent incessamment, cette préparation est vraiment la seule qui puisse "édifier" intégralement en transformant peu à peu la vie de l'école.

Naturellement, de ce que j'ai dit, je ne voudrais pas que l'on voulût déduire une condamnation de la série vraiment imposante et émouvante des efforts qu'on a fait et qu'on fait même à présent dans tous les pays pour donner une âme nouvelle à l'école, pour transformer même l'institution la plus conservatrice, la plus contraire à un renouvellement, par sa nature même, en un instrument vivant d'harmonie spirituelle. Cette multiplicité d'efforts et de tentatives, est un des plus grands titres de noblesse du monde moderne, et les éducateurs qui s'adonnent à cette mission méritent l'approbation sans condition de tous ceux qui aiment vraiment l'humanité ; mais ces efforts et ces tentatives seront d'autant plus féconds en bons résultats qu'ils ne s'arrêteront pas à mi-chemin ou qu'ils ne se proposeront pas de résoudre des problèmes qui n'existent pas : la découverte de la Pierre Philosophale a été toujours une entreprise désespérée et aujourd'hui elle ne l'est pas moins qu'hier.

Si modernité signifie vraiment autonomie, conscience de notre nature universelle, humanité libre qui tire de son sein les lois de sa vie, le problème de la culture et de l'éducation, ce n'est pas un problème qui puisse être résolu une fois pour toutes. C'est un problème qui renaît continuellement avec des formes historiquement déterminées et qui doit être continuellement résolu d'une manière nouvelle. Ce qui doit être unique, c'est le but : mettre en déroute la mentalité objectiviste partout où elle se loge, puisque d'elle, et d'elle seule, dérive l'inadéquation de l'école dans presque tous les pays modernes et les nombreux défauts qui plusieurs fois ont été remarqués par tous les novateurs.

Mais la première condition pour que l'on puisse mettre en déroute cette mentalité, c'est de renoncer à la recherche désespérée d'une méthode ou d'un cours uniforme d'études qui ait une valeur universelle. Dans l'éducation aussi bien que dans la poésie, la plus grande universalité coïncide avec la personnalité la plus déterminée.

La Musique Nouvelle

enseignée par correspondance

(Enseignement artistique Youry BILSTIN)

¹ Cours d'initiation et d'orientation pour les Jeunes Enfants.

² Cours de Pédagogie Musicale pour institutrices, Professeurs, Mères de famille.

Préparation aux Certificats d'aptitudes, à l'Enseignement du Chant. (Lycées, Collèges.)

Éviter le travail mécanique, développement de la sensibilité auditive, éveil des qualités créatrices par enseignement joyeux, varié et d'un intérêt soutenu.

Collection LES SCIENCES ET L'ART DE L'ÉDUCATION

3^e Volume



Vient de paraître :

LA MÉTHODE DES TESTS POUR INITIER LES ÉDUCATEURS

par RENÉ NIHARD
chargé de cours, Université de Liège

*L'essentiel de la littérature du sujet. — Examen des questions actuelles
touchant les principes ou l'application de la méthode.*

Un vol. in-12, 240 p. sur Featherweight : 13 fr.; franco : 14 fr. 50; étranger : 16 fr.

C. C. post. : Éditions du Cerf, Paris 1436-36



Téléphone : JUVISY 200

LES ÉDITIONS DU CERF

JUVISY (Seine-et-Oise)

“ÉDUCATION ET MOUVEMENT”

Cours de gymnastique sur les principes d'éducation moderne

Fondé en 1926 par M^{lle} A. PLEDGE

Diplôme de Chelsea Physical Training College, Londres

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

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

COURS

79, rue Denfert-Rochereau (14^e).

65, Quai d'Orsay (7^e).

92, rue Notre-Dame des Champs (6^e).

58, rue de Londres (8^e).

6, rue de la Tourelle (Boulogne Porte
Molitor).

Collège Sévigné, 28, rue Pierre Nicole (5^e).

Collège Montcalm, 47, rue Montcalm (18^e).

Jardin d'Enfants, 3, rue de la Cité Univer-
sitaire (14^e).

Ecole Nouvelle de Neuilly, 9, rue Borghèse.

L'Enfance heureuse à Vauresson (S.-G.-O.).

RENSEIGNEMENTS : Ecrire à M^{lle} A. M. PLEDGE, 79, rue Denfert-Rochereau PARIS (14^e).

“ASEN”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de

l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoedres

d'après M. le D^r O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (SUISSE)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

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

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

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

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

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

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

OBERHAMBACH

bel Heppenheim (Sergstr.)

Hesse - Darmstadt

Allemagne

Prospectus et informations sur demande

Institut MONNIER

VERSOIX-GENÈVE

Directeur : W. GUNNING, Docteur en pédagogie

Internat et externat pour garçons et filles de 7 à 18 ans.

Ecole primaire moderne et gymnase libre avec section commerciale.

Travaux manuels. Sports.

En juillet et août, séjour de vacances à la montagne : Les Plans-sur-Bex, 1,150 mètres d'altitude.

"ÉDUCATION ET RYTHME"

Méthode JAKUES-DALCROZE

RYTHMIQUE

-- SOLFÈGE --

Cours organisés

par un groupe de professeurs

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

IMPROVISATION

-- PLASTIQUE --

COURS DANS DIFFÉRENTS
QUARTIERS DE PARIS

6^e - 14^e - 7^e - 16^e - 17^e Arrond.



Pour tous renseignements s'adresser à
M^{lle} E.TALANSIER, secrétaire
246, Boul. Raspail, PARIS (14^e)

ÉCOLE NOUVELLE

All. : 600 m. LA PELOUSE-SUR-BEX (Suisse) Tel. : Bex 69
POUR GARÇONS ET FILLES

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

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

Le plan général des études est souple, et permet aux élèves de se spécialiser s'ils le désirent, ou de suivre leur programme.

La directrice, M^{lle} Hemmerlin, se fera un plaisir de fournir de plus amples détails sur l'école.

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation: France, 15 fr.; Étranger, 20 fr.

Administration : 77, rue Denfert-Rochereau

PARIS-XIV^e

Chèques postaux : Paris 1501-69

FERNAND NATHAN, ÉDITEUR, PARIS
16, RUE DES FOSSÉS-SAINT-JACQUES, 16

NOUVEAUTÉS

TIMBRES MUSICAUX AUROY

1 jeu de 8 timbres, joliment présenté, comprenant 1 octaxe. . . 56 fr.

MATÉRIEL BOYER-BESSART

Le Matériel Boyer-Bessart est appelé à rendre les plus éminents services à la pédagogie enfantine. Il n'est, dans sa conception et dans sa réalisation, comparable qu'à lui-même. Nous insistons sur la beauté et la solidité des matériaux employés à sa fabrication. Les objets sont lavables. Aucun risque de voir les teintes s'en aller ni se ternir.

Le Matériel complet avec la brochure. 72 »

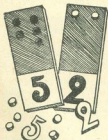
ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

■ Les Socles Standard 12.50	■ Les Volumes décroissants 10. »
■ Les Baguettes Standard 5. »	■ Les Formes et les Couleurs 5.50
■ Les Bâtonnets Inégaux 3.50	■ Le Cône vert 7.50
■ Les Disques décroissants 3.50	■ La Pyramide rouge 7.50
■ Les Carrés décroissants 3.50	■ Les Perles à calcul 10. »
■ Les Triangles décroissants 3.50	■ Agrafes pour les Perles 1.50
■ Brochure explicative 1.50	

PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT

pour l'éducation sensorielle
et l'initiation sensorielle au calcul

- Le Jeu A. — 10 plaquettes trouées et chiffrées avec éléments mobiles. . . 30 »
- Le Jeu B. — 10 plaquettes en relief avec éléments fixes. 10 »
- Bouchons aux sections colorées. les cinquante 3 50
- Plaquettes figurant en relief les dizaines les cinq 11 »



Ces deux séries de plaquettes, d'une heureuse nouveauté, se prêtent à une infinité de combinaisons différentes, permettent de franchir toutes les étapes depuis la période purement sensorielle, qui peut commencer très tôt, vers la troisième année, jusqu'à la pratique concrète de la numération, de l'addition, de la soustraction, même avec retenues, et de la multiplication.

Faciles à individualiser, les PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT peuvent aussi servir à plusieurs enfants à la fois.

Elles constituent un matériel fondamental pour l'enseignement du calcul aux enfants de 4 à 7 ans, ainsi qu'aux enfants normaux.

MÉTHODE DECROLY

Boîte n° 1. 33 50 | Boîte n° 2. 32 50

LE VÉRITABLE MATÉRIEL MONTESSORI

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

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne l'éducation nouvelle intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture 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

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle.* Genève, B. I. E. N., 1909.
(Traduit en espagnol) Fr. 0.80
- Das erste Jahr im dem Land-Erziehungsheim Hasbinda,*
1901-1902. Leipzig, Voigtlaenders, II^e éd.,
1910 (épuisé)
- La Science et la Foi.* Neuchâtel, Delachaux et
Niestlé, 1912. Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule.* Langensalza, Beyer et
Sche, 1912 (Traduit en italien, en espagnol
et en portugais.) Fr. 1.—
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de
la transmission des caractères acquis.* Bruxelles,
Misch et Thron, 1912. (épuisé)
- La loi du progrès en biologie et en sociologie.* Ouvrage
couronné par l'Université de Genève. Paris,
Giard et Brière, 1915. Fr. 15.—
- L'Esprit latin et l'Esprit germanique.* Esquisse de
psychologie sociale. Genève, Carmel et B. I. E.
N., 1917 Fr. 1.—
- Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste.* Genève,
Société générale d'Impression, 1919 Fr. 1.—
- Transformons l'École.* Genève, B. I. E. N., 1920.
(Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto.)
(épuisé)
- L'Autonomie des Écoliers.* Neuchâtel, Delachaux et
Niestlé, 1921. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit.* Strasbourg,
Revue d'histoire et de philosophie religieuses,
n^o 3, 1922 Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant.* Genève, B. I. E. N.,
1922 (Traduit en espagnol)..... Fr. 1.25
- L'éducation dans la Famille.* Genève, Éditions Forum,
III^e éd., 1923. (Traduit en espagnol, en alle-
mand, en grec et en hollandais.)... Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique.*
Genève, 1923. (Traduit en espagnol.)
(hors commerce)
- La Société des Nations dans les Ecoles de la Suisse.*
Genève, Société générale d'Imprimerie, 1923 :
Fr. 0.50
- L'École active.* Genève, Éditions Forum, III^e éd.,
1926. (Traduit en roumain, en espagnol, en
italien, en allemand, en serbe et en anglais.) :
Fr. 7.50
- L'Enseignement de l'Histoire.* Paris, Revue de syn-
thèse historique, 1924. (hors commerce)
- Les lois sociologiques.* Genève, Feuille centrale de
Zofingue, janvier 1926. Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles,* Lausanne, An-
nuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926.
(Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité.* Zurich, Revue suisse
d'hygiène, novembre 1926. (Traduit en esp-
agnol.) (épuisé)
- La coéducation des sexes.* L'Éducation en Suisse. Gé-
nève, Société générale d'Imprimerie, 1926.
(Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- L'Aube de l'École seraine en Italie,* monographies
d'éducation nouvelle. Paris, Éditions " Pour
l'Ère Nouvelle ", 1927. Fr. 2.50
- L'Éducation constructive.* Tome I. *Le Progrès spirituel,*
Genève, Éditions Forum, 1927. (Traduit en
espagnol.) Fr. 7.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi.* Paris, Éditions
" Pour l'Ère Nouvelle ", 1927. Fr. 1.50
- La Liberté de l'Enfant à l'École active.* Bruxelles,
Lamertin, 1928. (Traduit en espagnol.) :
Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle.* Paris, Flam-
marion, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.40
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et
au cours de l'évolution.* L'Éducation en Suisse,
Genève, Société générale d'Imprimerie, 1929.
(Traduit en espagnol.) Fr. 1.50
- La Pratique de l'École active.* Genève, Éditions
Forum, 1924. (Traduit en russe et en espagnol.)
II^e édition en 1929. Fr. 6.—
- L'École sur Mesure à la Mesure du Maître.* Genève,
Impressions Atar, et Paris, Groupe Français
d'Éducation Nouvelle, 1931. Fr. 4.—
- L'Amérique Latine adopte l'École active.* Neuchâtel,
Delachaux et Niestlé. Fr. 4.—

Les Prix sont indiqués en Francs Suisses