

# 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<sup>r</sup> O. DECROLY**  
Professeur à l'Université de Bruxelles.

**D<sup>r</sup> H. PIÉRON**  
Professeur au Collège de France.

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

**D<sup>r</sup> H. WALLON**  
Professeur à la Sorbonne.

### SECRETÉAIRE DE LA RÉDACTION

**Mlle E. FLAYOL**

Directrice Honoraire d'École Normale

### SOMMAIRE

#### Numéro spécial consacré au Congrès de Nice

- L. BRUN-LALOIRE. — *Impressions d'un néophyte.*  
H. PIÉRON. — *Comment créer une culture adaptée à l'époque moderne.*  
Ad. FERRIÈRE. — *Comment tenir compte des aptitudes du maître à l'école.*  
Mlle ANGLES. — *L'École Maternelle Française.*  
Mme Marthe NÈMÈS. — *Les possibilités et les limites de l'autonomie scolaire  
chez les enfants de 8 à 10 ans.*  
M. A. BLOCH. — *L'Instruction civique à l'école active.*  
F. DUBOIS. — *La Radiophonie et l'Éducation Sociale.*  
D<sup>r</sup> LAFORGUE. — *Résumé des Conférences du D<sup>r</sup> Laforgue dans le cours sur la  
Psychologie appliquée à l'éducation.*  
L. BRUN-LALOIRE. — *Le Latin sans grammaire, ni dictionnaire, ni récitation  
de paradigmes.*  
*Nouvelles diverses.*

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

11<sup>e</sup> ANNÉE

NOVEMBRE 1932

N° 82

ADMINISTRATION ET RÉDACTION :

**GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE**

41, rue Gay-Lussac — PARIS-V<sup>e</sup>

(Tél. : Odéon 24-44)

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

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

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

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

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

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

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

## Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

### REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagonas 833, Buenos Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Mousty.

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

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

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

HONGRIE : *A Jovo Utain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

ITALIE : *L'Education Nationale*, Via Ruffini, 2a, Rome 149.

PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida da Liberdade, 65, Lisbon.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, Strada Manu Banta, 79, Bucarest.

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

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

TURQUIE : *Fikirler*, International College, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

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

YOUgosLAVIE : *Radna Skola*, Stevana Sretna, 3, Belgrade.

## OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

*Projet d'école nouvelle*, Genève, chez l'auteur, 1949 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

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

*Biogenetik und Arbeitsschule*, Langensalza, Beyer et Sohn, 1912 (Traduit en italien, en espagnol et en portugais) ..... Fr. 5 »

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

*La loi du progrès en biologie et en sociologie*, Ouvrage couronné par l'Université de Genève, Paris, Glanz et Grégoire, 1915 ..... Fr. 52 50

*L'Esprit latin et l'Esprit germanique*, Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'aut., 1917, Fr. 12 50

*Les Eglises éthiopiennes et la méthode moderniste*, Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

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

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

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

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

*L'Éducation dans la Famille*, Genève, Éditions Forum, 1<sup>re</sup> éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) ..... (épuisé)

*L'École active*, Genève, Éditions Forum, 1<sup>re</sup> éd., 1928 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) ..... Fr. 35 »

*L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles*, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 30 »

*La coéducation des sexes*, L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

*L'Aube de l'École sereine en Italie*, monographies d'éducation nouvelle, Musée Français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 ..... Fr. 12 50

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

*Le grand cœur maternel de Pestalozzi*, pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50

*La Liberté de l'Enfant à l'École active*, Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

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

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

*La Pratique de l'École active*, Genève, Éditions Forum, 1<sup>re</sup> éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

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

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

*L'Amérique Latine adopte l'École active*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

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

*L'Adolescence et l'École active*, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 25 »

# 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<sup>o</sup> 697-92.

## Impressions d'un néophyte

— Vous n'aviez pas encore assisté, avant Nice, à nos congrès de la Ligue pour l'Éducation Nouvelle ; quelles ont été vos impressions de néophyte ?

— Mes impressions ? Elles sont multiples, mais la plus nette est une impression confuse d'écrasement : impossible d'assister, en 10 jours, à quelque 400 séances de travail, impossible même de suivre sur comptes rendus résumés ce qui s'y faisait et disait d'excellent. J'en ai eu un regret bien vif le dernier jour, lorsque j'eus — dirai-je découvert ? — une petite salle où le travail manuel était à l'honneur, où Miss Blensdorf apprenait à des grandes personnes et à des jeunes gens, et même à des enfants, à fabriquer de leurs propres mains de délicieuses petites flûtes, à un trou d'abord, pour bien connaître une note, puis à deux trous, etc. J'ai cru voir là une miniature de toute la nouveauté de l'Éducation Nouvelle : appel à l'expérience personnelle, appel au travail manuel, étude d'une seule chose à la fois, et par soi-même.

— Cet atelier était en effet une heureuse réalisation. Et tout le reste ?

— La multiplicité de contacts tous fragmentaires laisse la sensation d'être en présence d'un mouvement immense comme étendue, d'une portée et d'une profondeur variables à l'extrême et difficiles à mesurer. Comme Français, sans doute y ai-je perdu pied : j'aurais voulu, cartésienement, avoir le temps d'apercevoir l'évidence de certaines idées, de procéder à des « dénombrements » aussi complets que possible, pour comparer et juger.

— Cela tient à la conception même du Congrès, sans séances plénières de discussion autour d'un sujet limité, et au thème des travaux, extrêmement général et fécond en variations.

— Je le comprends. Mais les grandes conférences, si intéressantes et pleines d'idées, étaient absorbées, par la totalité des congressistes, en quelque sorte passivement, je veux dire sans donner lieu à des échanges d'idées, objections, réponses, questions, confrontations.

— Il y avait des discussions, dans les sections.

— Oui. Mais les sections étaient nombreuses et à public par conséquent restreint. Il n'y a pas eu affrontement des grands coryphées spirituels soutenant et défendant leurs thèses l'un contre l'autre, avec intervention et participation des auditeurs. C'est cela surtout que je vais chercher dans un congrès international ; car, la documentation sur les travaux, expériences, progrès réalisés dans chaque pays, les Actes du Congrès la donneront, mais le vif des débats, non.

— Mais que vous auraiiez vraiment appris des débats de plus que ce que vous avez entendu ?

— Beaucoup, et certaines choses qui me paraissent capitales à savoir. Je songe à dix, à cent exemples. Ainsi :

Dans sa grande conférence, le premier jour, M. Van der Leeuw a (entre autres choses) affirmé cet axiome, qui semble être la base de son credo : « Seul le tout est libre, la partie ne l'est et ne saurait l'être. » Je crois me souvenir que le théâtre a applaudi : nul n'avait-il, une génération plus tôt, applaudi Ibsen procla-

mant que l'homme libre c'est l'homme seul ? Nul n'était-il plus individualiste ? L'axiome nouveau se défend ; il a pour lui une sorte d'évidence. Peut-être à la façon d'une pensée de La Rochefoucauld, qu'on peut aussi bien retourner : « Seule, la partie est libre : elle peut s'en aller. Le tout ne saurait l'être : il dépend de ses parties. » Voilà un point où un grand débat entre vingt cerveaux de premier plan et 1.500 représentants de 50 pays eût fait entrevoir utilement la position des différentes mentalités nationales.

En section, avec sa belle franchise enthousiaste, M. Katzarof a fait une confession : « L'éducateur nouveau, digne de ce nom, sera celui qui s'appliquera d'abord à lui-même ses principes et son enseignement moral ; moi, je ne l'ai pas fait ; je n'ai pas pu, ou pas voulu, que sais-je ? je passe le flambeau. » Est-ce que, en séance plénière, il ne se serait levé personne, personne parmi 1.500 éducateurs nouveaux, pour déclarer : « Je l'ai fait, ou j'ai essayé ; voici dans quelles circonstances, et voici les résultats. » C'eût été une belle confession à entendre : je la regrette.

M. Langevin, dans la première conférence du soir, a dit en substance : le suprême remède à nos maux, c'est la science, c'est l'attitude scientifique. Et, ayant rappelé les magnifiques progrès de la science moderne, biologie, astronomie, etc., il a ajouté : « Nous savons. C'est calmant, c'est réconfortant, de savoir. Nous savons où nous sommes dans l'espace, dans le temps. » Faute de débat, on ignore si tout le monde y souscrit, si certains ne constatent pas mélancoliquement que chaque époque a un savoir officiel, caduc à l'époque suivante, et ne continuent pas à croire que nous ne savons rien, ni d'où nous venons, ni où nous allons, ni par conséquent où nous sommes. Pas davantage ne sait-on si l'attitude scientifique ainsi préconisée par M. Langevin, et autres, permettrait l'attitude d'esprit préconisée par M. Leeuw, et autres, pour laquelle le monde cesserait « d'être un "objet" conçu comme distinct du "sujet" ». Pas davantage si la *desideratum* de M. Katzarof pourrait jamais jaillir de cette attitude scientifique.

M. Marcault, en section, M. Piaget, en conférence, ont dit l'éducation nouvelle sans « maître » ni « élève » : combien de congressistes ne voient encore l'éducation qu'à travers la relation « maître-

élève » ? Il eût été intéressant de le constater par les débats et les mouvements de séance de réunions plénières : comment auraient réagi, par exemple, les représentants des « Compagnons de l'Université Nouvelle » mis en face de cette nouveauté profonde ?



C'est que, M. Becker l'a souligné en termes nets, « à la base de toute discussion (pédagogique, comme sociologique), il y a le problème de la psychologie des peuples, c'est-à-dire de la diversité des races et des nations ». Or, leurs conceptions différentes ne se manifestent bien que dans des oppositions, nées de discussions. Ainsi ai-je vu éclater, il y a quelques années, en Europe centrale, après deux jours de grands débats sur la formation des professeurs (enseignement secondaire), deux pôles mentaux irréductibles : les uns attendant qu'il leur fût donné, du dehors, une « formation pédagogique » ; les autres, — les Français notamment, — souriant de cette « pédagogie » et n'admettant que l'auto-formation pédagogique de chacun. Et ce qui m'a paru bien curieux, au Congrès de Nice, c'est que, cette fois, c'est, touchant l'enfant, l'étranger qui semble se montrer partisan de l'auto-formation, les Français paraissant, au contraire (sauf exceptions), tenir à imposer à l'enfant une instruction et une formation préconçues, sorties tout armées et équipées de leur cervelle olympienne d'adultes. Je dis « semble » et « paraissant », parce que l'absence de confrontation générale n'a justement pas permis, comme en cet autre congrès, de tirer des conclusions fermes.

Celles-ci seraient pourtant nécessaires. M. Rugg voit deux phases urgentes dans le programme de la nouvelle éducation : l'une d'elles est, dit-il, de « découvrir et créer une nouvelle philosophie de la vie, une philosophie créatrice ». Il ne suffit donc pas, à ses yeux, de la philosophie scientifique, rationaliste, déjà découverte et créée, et qui tend, abstraction faite, en somme, du problème de la psychologie des peuples, vers une « uniformisation » de la civilisation. Un débat eût été le bienvenu sur les éléments de cette nouvelle « philosophie de la vie ».

En effet, une question qui ne paraît pas avoir été posée (à ma connaissance) est celle-ci : L'éducation nouvelle triom-



phant, et, conformément à ses tendances fondamentales, l'enfant se formant lui-même, essentiellement avec un « œil critique », quel sera l'aboutissement ? Verons-nous s'épanouir une multiplicité innombrable d'individualismes, plus ou moins groupés selon des divergences ethniques probablement accrues, ou tous ces développements autonomes n'aboutiront-ils pas à une remarquable unité de « Weltanschauung », si l'on croit l'esprit humain fondamentalement un ? Cette seconde croyance serait volontiers celle des esprits occidentaux abstraits, qui invitent à penser que le monde, ayant produit l'esprit scientifique, va se stabiliser en ce point, et s'arrêter d'évoluer et de produire de nouvelles formes d'esprit.

La première hypothèse serait plutôt celle des esprits que la mode est de qualifier de « dynamiques ».

Espérons que le prochain Congrès, qui doit approfondir le même thème, l'approfondira en fonction de ce « problème de la psychologie des peuples », que M. Becker voit à la base de toute discussion. Espérons en même temps qu'il apportera cette « nouvelle philosophie créatrice », capable de dominer les divergences des « races et des nations », d'une part, et, d'autre part, de « coordonner » les deux attitudes d'esprit, l'une à tendances « mystiques », l'autre exclusivement rationaliste.

L. BRUN-LALOIRE.

## Comment créer une culture adaptée à l'époque moderne

Conférence donnée le 1<sup>er</sup> août 1932

par M. Henri PIERON

Professeur au Collège de France

MESDAMES, MESSIEURS,

Le problème de l'éducation moderne concerne, d'une part, la technique de l'éducation, et à ce sujet nous sommes facilement d'accord quand nous cherchons à utiliser dans la pratique les données acquises par la science de l'enfant, et d'autre part le problème des buts éducatifs. Celui-là, nous n'avons pas le droit de le négliger. Or, le problème des buts éducatifs, c'est essentiellement le problème de la culture.

Qu'est-ce que la culture et sous quels aspects se présente-t-elle ?

Je crois que nous pouvons distinguer trois formes de la culture. Tout d'abord, une culture de base, une culture fondamentale. En effet, l'homme ne bénéficie pas, comme les Insectes, à la naissance, des acquisitions des générations antérieures ; l'hérédité ne lui fournit pas ce qu'elle fournit à la bête. Il faut que les instruments acquis par les générations antérieures soient réellement appris par l'enfant. Il faut apprendre à parler, il faut apprendre l'usage du symbolisme

sous toutes ses formes, il faut apprendre à user de tous les instruments de pensée et d'action que la société peut fournir. Il y a là une culture de base. Apprendre à parler, apprendre à lire, apprendre à écrire, apprendre à compter, apprendre à se servir des instruments de plus en plus parfaits qui économisent l'effort de la pensée. Si nous parlons d'une culture moderne, nous devons prendre garde de ne pas rester figés, mais au contraire nous devons développer la possibilité d'utiliser les instruments qui économisent d'effort. En particulier, étant donné le nombre de plus en plus étendu des connaissances nécessaires à acquérir, il faut se défier des acquisitions inutiles ; il ne faut pas trop charger la mémoire. Il est indispensable, vraiment, pour l'enfant, de savoir se servir de ces instruments, et d'utiliser — puisque l'imprimerie existe — les livres, les atlas, les dictionnaires et tous les moyens que l'on peut avoir de retrouver ce que la mémoire ne peut pas indéfiniment retenir. Il y a là une tâche importante de l'éducation moderne, qui

consiste à apprendre la pratique de ces instruments, car il faut que cette pratique aussi s'apprenne. Peut-être même faut-il apprendre à se servir de la règle à calcul et de la machine à calculer, qui économisent bien des efforts, des tables de logarithmes, apprendre à tous à se servir de la machine à écrire. Il y a là des instruments commodes, qui peuvent être vous semblent superflus, mais qui doivent s'intégrer, à mon avis, dans la culture de base.

Mais, à propos de cette culture de base, je crois que nous serons facilement d'accord.

Les autres aspects de la culture sont la culture professionnelle et la culture générale.

La culture professionnelle vise essentiellement l'intérêt de la collectivité. Il faut que chaque individu apprenne un métier, apprenne à rendre service aux autres. Il faut qu'il soit capable de posséder l'instrument de travail qui lui permette d'apporter à la collectivité les résultats de son effort propre.

De ce côté, au point de vue professionnel, ce qui importe, et ce qui préoccupe au point de vue moderne — mais je n'y insisterai pas car M. Wallon vous en parlera d'une façon plus détaillée — ce qui importe, c'est de diriger cette culture professionnelle dans le sens des aptitudes propres de l'individu pour en obtenir le meilleur rendement social.

Voilà la voie dans laquelle, pour la culture professionnelle, les nécessités modernes imposent qu'on s'engage aujourd'hui.

Quant à la culture générale, elle aussi, elle se présente sous des aspects multiples. En particulier, je pense que l'on peut distinguer, que l'on doit distinguer deux aspects fondamentaux.

Cette culture générale comporte essentiellement l'acquisition d'un bagage commun de connaissances ; mais, d'autre part, elle comporte une certaine formation de l'esprit, une certaine formation, surtout des tendances et de l'affectivité. Il y a dans cette culture générale une présentation des valeurs. Nous vivons avec des hiérarchies de valeurs. Eh bien, la culture générale comporte la mise en évidence de ces valeurs fondamentales. Cette culture générale, je crois qu'on peut dire qu'elle est surtout faite en faveur de l'individu.

La culture professionnelle est surtout faite en faveur de la collectivité : cha-

cun rendant service dans la mesure de ses forces à tous les autres. La culture générale, c'est un peu l'aspect inverse : c'est la possibilité pour l'individu de bénéficier de ce que tous les autres ont apporté et apportent encore. La culture générale doit permettre à l'individu de jouir de toutes les acquisitions merveilleuses qui sont fournies par l'art, par la science, par la philosophie. Il ne faut pas qu'aucun homme puisse rester étranger à ces sources de jouissance que nous apportent nos peintres, nos sculpteurs, nos musiciens, nos savants, nos philosophes.

Pour cela, il faut justement que le bagage de connaissances soit suffisamment étendu. En effet, pour pouvoir jouir de la musique et de la peinture, il faut une préparation, il faut des connaissances.

Voilà donc, dans l'ensemble, les formes sous lesquelles se présente la culture : culture de base sans laquelle il n'est pas d'hommes dans notre société, nous le savons. D'autre part, culture professionnelle adaptée aux aptitudes propres de l'individu et qui lui permette de rendre aux autres tous les services possibles ; et enfin culture générale qui permette à ces individus de bénéficier de la façon la plus complète de tout ce que les générations anciennes et de tout ce que les hommes de notre génération apportent dans tous les domaines de l'art et de la pensée.

Eh bien, les transformations du monde moderne, quelles influences ont-elles au point de vue de sa culture ? Il semble que cette influence s'impose, en ce qui concerne la culture professionnelle et en ce qui concerne la culture générale, dans deux sens diamétralement opposés.

Au point de vue professionnel, les complications de notre vie sociale et de l'organisation du travail conduisent à une différenciation de plus en plus complète, à une spécialisation de plus en plus marquée ; il semble que l'on aille vers un compartimentage fragmenté à l'excès. Ceci n'est pas d'ailleurs sans danger. On voit, dans cette spécialisation excessive, le risque d'une certaine automatisation humaine qui la rapprocherait notamment des sociétés d'Hyménoptères, des ruches ou des fourmillières.

Il y a peut-être dans l'éducation professionnelle quelque chose à faire pour empêcher cette spécialisation excessive. C'est là en tous cas l'une des préoccupations

tions qui se font jour de divers côtés, et à ce point de vue, il semble bien qu'il y ait quelque chose à retenir du principe qui est actuellement posé en U. R. S. S., à savoir la promotion du travail. Nous connaissons chez nous, évidemment, parmi les fonctionnaires, un certain avancement qui consiste à donner des postes plus agréables à ceux qui ont bien mérité. Il n'est peut-être pas mauvais que, d'une façon générale, dans le travail, dans la spécialisation professionnelle, on commence par des tâches plus rudes pour aller ensuite vers des tâches qui satisfassent davantage. Est-ce que cela est compatible avec cette spécialisation qui paraît nécessaire ? Peut-être n'y a-t-il pas une incompatibilité absolue, et peut-être faudrait-il retenir cette notion de la promotion du travail, en particulier si un jour, comme je l'espère, notre service militaire n'étant plus indispensable, pourrait intervenir un service civique, dans lequel tous, même ceux qui devront se consacrer plus tard à des tâches purement intellectuelles, devront à un moment donné se livrer au travail manuel, accomplir un travail matériel pour la collectivité, travail qu'ils apprendront ainsi à connaître, auquel ils ne resteront plus étrangers, en sorte qu'il n'existe plus de coupure entre les diverses formes du travail.

Mais ce sont là peut-être des vues d'un avenir qui n'est pas immédiat, malheureusement.

Au contraire, pour ce qui concerne la culture générale, il semble alors que nous marchions vers une uniformisation progressive. Tout à l'inverse de cette spécialisation fragmentée, il semble que nous partions de formes qui étaient extrêmement fragmentées et qui marchent vers une synthèse et vers une unité croissantes.

La première place dans cette œuvre d'uniformisation doit être donnée — et là je ne fais que répéter ce qu'a dit notre Président avec tant de force — doit être donnée à la science. La science est vraiment quelque chose de commun à tous les hommes, quels que soient les groupes auxquels ils appartiennent ; car il y a des groupes, c'est certain : il y a des groupes religieux, il y a des groupes nationaux, il y a des classes, il y a enfin de grands types de civilisations. Or, il semble que, dans tous ces groupes, quelque chose, en tous cas, dès maintenant, peut être considéré comme commun : ce quelque chose,

c'est l'apport de la science objective, de la science expérimentale, celle sur laquelle nous pouvons tous nous mettre d'accord — et ceci est vraiment la chose essentielle.

Dans la science, nous voyons des formes de symbolisme qui sont devenues universelles. Le symbole algébrique est un symbole commun à tous.

A côté de la science, nous trouvons aussi une communauté dans beaucoup de formes de l'art. La musique, elle aussi, est une langue symbolique universelle ; elle appartient à tous, tous, nous en jouissons. C'est par elle d'ailleurs, que dans nos réunions, des chants et des hymnes communs permettent de réunir toutes les nations qui viennent ici collaborer à l'œuvre de paix. Et, de plus en plus, nous pouvons jouir de l'effort artistique qui se manifeste dans tous les coins du monde. Les procédés de transmission, de vulgarisation se sont étonnamment perfectionnés. Nous avons des reproductions de tableaux admirables qui permettent à ceux qui ne peuvent pas visiter les musées d'avoir tout de même une idée de la peinture qui y est enfermée et qui n'était à la disposition, jusque-là, que de ceux qui étaient en mesure de voyager.

Du côté de la musique, du cinéma, il y a de larges éléments communs, et nous voyons évidemment sous ces formes s'unifier davantage la culture du monde.

Et puis maintenant, l'effort grandit, l'effort s'étend et M. le Ministre de Monzie a pu vous dire, hier, dans quel chapitre nouveau cet effort se manifestait pour cette communauté, pour cette unification croissantes. Un des domaines qui paraît le plus difficile, le plus redoutable est celui de l'Histoire. La notion de l'esprit scientifique pénétrant dans le domaine de l'Histoire, universalisant la connaissance du passé de l'humanité, a laissé un peu moins de place à ce qui concerne les groupes particuliers et à ce qui les divise — et une place plus grande à ce qui est précisément l'œuvre de la collaboration humaine de tous les groupes nationaux. Ceci est, je crois, une date importante dans cet effort d'unification.

Nous voyons que peu à peu les groupes qui s'opposaient, tout en restant distincts, peuvent s'entendre sur des bases communes. Et là encore, je ne fais que répéter — mais la répétition n'est peut-être pas inutile, elle montre qu'il y a là des idées justes puisque ce sont des idées communes. La notion de laïcité,

quelle est-elle ? M. de Monzie vous le disait. Ce n'est pas du tout contre les éléments religieux qu'elle est dirigée, mais essentiellement elle implique que l'instruction religieuse n'influence pas le bagage commun de culture qui doit appartenir à toutes les confessions. Il faut que la culture générale soit commune, dans tout ce qui doit être commun : dans toutes les connaissances scientifiques, historiques, artistiques ; dans tout cet apprentissage d'un symbolisme humain, il n'y a rien qui doive diviser. C'est là où nous pouvons nous unir. Et la chose paraît à peu près faite maintenant au grand bénéfice de la paix humaine, dans l'ordre religieux.

Mais il faut encore — c'est la deuxième tâche, actuellement en train, mais la plus difficile, concernant les nationalités, — il faut qu'il se crée une véritable « laïcité internationale », et c'est là l'œuvre d'aujourd'hui. (*Applaudissements*).

Il restera d'autres groupes encore et en particulier nous voyons se présenter à l'heure actuelle, sous une forme que je regrette parce que c'est une forme d'opposition, le problème de la culture de classe. Il y a, à l'heure actuelle, en France, un mouvement extrêmement intéressant qui montre que la culture bourgeoise ne satisfait plus les aspirations d'un grand nombre d'hommes, et alors il y a des gens de bonne volonté qui réclament le développement de ce qu'ils appellent la « culture prolétarienne ». Et cette culture prolétarienne, ils prétendent l'opposer, la faire entrer en compétition et en lutte, avec la culture bourgeoise.

Eh bien ! je ne pense pas que se soit dans cette voie que devra s'accomplir l'unification : par cette substitution pure et simple d'une culture prolétarienne qui s'opposerait complètement à l'ancienne culture. Je ne le pense pas. C'est là une idée chère en U. R. S. S., évidemment, où j'ai entendu dire, dans un congrès international qui se tenait officiellement à Moscou, qu'il y avait une vérité communiste et une vérité bourgeoise. J'avoue que j'en ai été péniblement surpris et que j'ai élevé là, au nom de la science occidentale, une énergique protestation. Non, il n'y a qu'une vérité !

Il ne faut tout de même pas oublier que les hommes qui ont été à la tête du mouvement de la culture prolétarienne sont sortis de la bourgeoisie. Goethe a dit : « D'où viendrait donc la plus belle

culture si ce n'était pas du bourgeois ? » — « Wo Käm die schönste Bildung her, und wenn sie nicht vom Bürger war ? »

Est-ce que Marx, est-ce que Lénine, est-ce que Sorel n'ont pas été formés à la culture bourgeoise ? Tout de même, la culture qui a permis cette indépendance de pensée, qui a permis à ces hommes de manifester leur foi nouvelle de pensée et d'orientation sociale, est-elle si coupable ? Je ne le crois pas. Elle avait, en tous cas un avantage, c'est d'être libérale. Je crains bien que la nouvelle culture qui mettrait fin à ce libéralisme, qui imposerait le conformisme absolu des pensées, ne soit pas favorable au progrès nouveaux que nous devons espérer.

Je pense que les révolutions ne sont, quand elles apparaissent, que des manifestations de surface, qui trahissent une évolution profonde. Ce qu'il y a de viable dans une révolution, c'est précisément ce qui sort de cette transformation qui s'est lentement produite, sans qu'on l'ait vu. Les secousses trop brusques s'atténuent et disparaissent. Il y a dans toutes les révolutions les choses durables et les choses passagères. Nous l'avons toujours constaté. Je pense justement que les choses durables le sont dans la mesure où elles représentent une évolution continue. Nous ne devons pas chercher à briser les contacts, nous devons les maintenir avec le passé qui nous a faits. Il faut le modifier ce passé, il faut progresser, mais nous devons nous y employer sur le terrain solide des acquisitions. Il ne faut pas faire fi de tout ce qui s'est fait avant nous : il faut en profiter.

Ah ! je sais bien. A Moscou, on voit le plus beau musée de la peinture moderne, la Galerie Choukhine, que l'on fait visiter aux jeunes élèves des écoles en leur disant : « Voilà un exemple de la peinture bourgeoise. »

Eh bien ! non, tout de même, quand on compare cette peinture à la jeune peinture prolétarienne, on pense que cette dernière pourrait utilement s'inspirer des leçons de la peinture bourgeoise. Le dernier mot n'est pas dit, évidemment. Nous devons espérer qu'on évoluera et que l'on continuera à évoluer. Mais, encore une fois, n'opposons pas toujours : l'évolution se fait. Aidons-la à se faire.

Nous arriverons facilement, je pense, dans le domaine de l'acquisition des connaissances, de ce bagage commun qui

nous permet, encore une fois, de jouir de l'activité de tous les hommes, nous arriverons à cette unité. Je n'en désespère pas.

Mais il est un autre domaine, évidemment, où cela est plus difficile : c'est le domaine affectif, c'est le domaine des valeurs. Là, les diversités sont plus grandes, plus profondes. Que pouvons-nous espérer à ce point de vue ? Je crois que, là encore, nous pouvons aller vers une certaine unification, au moins partielle. Je crois que peu à peu, parmi toutes les valeurs, il y aura un certain bagage de valeurs humaines, en quelque sorte immédiates, et que ces valeurs pourront être sensiblement les mêmes pour tous.

La difficulté la plus grande réside évidemment dans l'unification des grands groupes de civilisations. Il est certain que nous trouvons là des hiérarchies de valeurs qui sont extrêmement différentes. La civilisation méditerranéenne qu'évoque aujourd'hui notre belle ville de Nice, est la civilisation de la mainmise de l'homme sur la nature ; c'est la civilisation qui veut plier le monde aux besoins de l'homme, qui cherche à combattre le monde pour s'en rendre maître. Au contraire, les civilisations asiatiques, pour ne citer qu'un exemple, tendent surtout jusqu'ici à porter l'effort sur l'homme lui-même : faire accepter par l'homme ce que la nature lui impose et non pas imposer l'homme à la nature : savoir accepter la souffrance, savoir supprimer ce besoin de conquête et de domination que nous possédons ; savoir trouver la satisfaction de la vie dans l'acceptation des nécessités du monde. Il y a là, évidemment, quelque chose d'autre.

N'est-il pas possible, dans l'avenir, d'arriver à une certaine synthèse de ces deux points de vue ? Certes, tout ce qui est évitable comme mal, l'homme doit chercher à l'éviter. Je crois que l'homme doit lutter pour diminuer le mal et diminuer la souffrance ; mais il faut bien se dire que nous n'y arriverons jamais complètement. Alors, peut-être, à ce moment, cette mentalité qui arrive à permettre à l'homme d'accepter la souffrance

et à la nier, par une modification de lui-même, à ce moment, n'est-ce pas quelque chose de bien précieux. Et ne voyons-nous pas à l'occasion des grandes catastrophes, se soulever des mouvements mondiaux de solidarité, des vagues d'émotion collective en lesquelles s'unit l'humanité ?

Ne peut-on pas penser qu'on arrivera un jour à accorder ces deux points de vue opposés ? Pour ma part, je l'espère.

S'il doit rester des divergences, c'est surtout dans les espérances d'avenir, dans les croyances de l'homme au moment où la vie matérielle s'échappe. Là, les divergences seront possibles sans toucher à l'accord général de la vie dans le monde où nous sommes. Là, nous avons une certitude vérifiable dans l'esprit même de la science.

« L'idéal auquel il faut aspirer, disait, dans une lettre sur Goethe à la Revue « Europe », l'écrivain Christian Sénéchal, — mais, ajoutait-il, que de siècles pour le réaliser (espérons qu'il ne faudra pas des siècles), — je le vois pour ma part dans le sentiment de fierté que connaîtront peut-être les hommes, à savoir que Dante, Homère, Virgile, Pascal, Shakespeare, Goethe furent des hommes. Alors, la notion d'étranger sera abolie et l'odieuse mutilation de l'âme humaine qu'est le découpage de la vie spirituelle par la « ligne idéale » des frontières apparaîtra comme l'un des derniers vestiges de la barbarie originelle. »

J'avoue que j'espère en cet humanisme quand les éducateurs auront réussi à habituer les esprits à « penser l'homme », pour employer l'expression de M. de Monzie. La culture à laquelle nous devons aspirer est bien celle qui assurera la place la plus large aux valeurs humaines, qui apprendra à garder, en dépit de toutes les différences et divergences partielles de pensée, un esprit de tolérance et un accueil sympathique.

Permettez-moi de conclure par une grande parole classique, mais toujours vraie : « Je suis homme : que rien de ce qui est humain ne me soit étranger. »

## Comment tenir compte des aptitudes du maître à l'école

par Ad. FERRIÈRE

1. Tout homme réalise son unité en partant de ses instincts et de ses tendances. C'est le point de départ individuel, unique, *sui generis*, puisque aucun être ne ressemble absolument à un autre. Il réalise cette unité en se conformant à la Raison, expression de la vérité universelle, en adaptant sa raison à la Raison.

L'Education nouvelle applique ce principe quand il s'agit de l'enfant. Elle oublie de l'appliquer quand il s'agit de l'adulte : du maître.

L'éducation consiste moins en la transmission de connaissances qu'en une intuition créatrice et en un rayonnement de l'adulte. Pour éduquer autrui, il faut posséder en soi l'harmonie.

2. La Société a passé, au cours de l'histoire, par trois étapes fondamentales, voire par quatre, si l'on tient compte de l'étape primitive où prédominait l'instinct. Laissons celle-ci de côté. On pourra, dès lors, distinguer l'étape de l'autorité — autorité acceptée, consentie, souvent désirée ; — l'étape de l'individualisme anti-autoritaire, original, mais souvent égocentriste ; enfin l'étape du solidarisme et de l'organisation où l'on s'inspire de règles et de lois impersonnelles, conformes si possible à la science, à la Raison, à la vérité universelle entrevue.

L'étape autoritaire, celle des tyrans et des rois absolus, est depuis longtemps dépassée. L'anarchie relative de la période intermédiaire : franchises des villes, réforme, révolution politique, libéralisme économique fut d'abord un progrès, puis on en a touché et on en touche encore du doigt les inconvénients graves. Aussi le monde s'achemine-t-il, à travers des cahots et des résistances, vers l'étape du solidarisme organisé.

3. L'École franchit les mêmes étapes, mais, semble-t-il, avec un retard prononcé. La plupart des maîtres ne concevaient, hier encore, que le régime de l'autorité qui s'impose. Sous le souffle de l'individualisme souvent effréné qui se manifeste hors de l'école et qui caractérise la jeunesse actuelle, on a voulu

(trop tard, parfois) essayer du régime libéral ; d'où anarchie relative ; beaucoup de maîtres ont oscillé entre les deux régimes, octroyant tantôt trop de liberté à des êtres insuffisamment mûrs et non préparés à s'en montrer dignes, tantôt trop peu, car il fallait bien, n'est-ce pas, reprendre les rênes en main !

Or, le régime de l'avenir, déjà réalisé partiellement dans un grand nombre de bonnes écoles novatrices, est celui du solidarisme basé sur un individualisme sain, celui-ci étant fondé à son tour sur une autorité préalable qui a visé incessamment à libérer l'enfant, à le rendre autonome, c'est-à-dire à substituer peu à peu la Raison impersonnelle et universelle à la raison personnelle et à l'autorité tutélaire du maître. L'École active, le régime de l'autonomie relative des écoliers ne visent pas d'autre but.

4. Mais voici : les maîtres ne sont pas tous capables de comprendre et d'appliquer le régime de l'École active et celui de l'autonomie des écoliers. Il y faut un tact, une mesure, un sens du « ni trop, ni trop peu », une intuition, une précision, une imagination constructive qui ne sont pas le partage de chacun.

Il y a des maîtres du type autoritaire ; ils ont été élevés par l'autorité. Ils l'ont trouvée bonne. Ils voient qu'elle convient à beaucoup d'enfants : ceux du type autoritaire et ceux des types intuitif et rationnel qui en sont à l'étape imitative de leur évolution : de 6 à 12 ans. Dès lors, ils généralisent. Les enfants individualistes et anti-autoritaires sont, selon eux, des égarés qu'il faut ramener au droit chemin. Ceci est vrai, sans doute, des types instinctifs primitifs qu'il faut encadrer et dresser. Mais ce n'est pas vrai des types intuitifs, individualistes d'une espèce supérieure, ni des futurs types rationnels.

Il y a aussi des maîtres du type intuitif. Ce sont les meilleurs. Ils ont une prédilection pour les individualités autonomes et originales. Ils comprennent mal les enfants du type imitatif. Ils les laissent trop libres. Ils comptent trop sur



leur initiative, leur conscience, leur travail personnel. Mais si on leur explique les traits particuliers à ce type, leur intuition leur permet de le comprendre et de lui donner le régime qu'il lui faut, tout en le libérant peu à peu, dans la mesure du possible, de la tutelle du début.

L'appétit de discipline de beaucoup de jeunes est une réaction naturelle des types imitatifs contre un régime trop libéral dont ils ont souffert ; c'est le pendant du goût des jeunes d'hier pour un individualisme exagéré, fruit du régime autoritaire trop dur — trop irrespectueux de leur originalité psychologique — qu'ils avaient dû subir à l'école.

5. Ces considérations conduisent logiquement à une transformation radicale du concept de l'école. L'enfant, a-t-on dit ailleurs, doit être soi, doit pouvoir se « centrer » : unifier ses instincts, tendances, intuitions et impulsions, pour construire, sur sa propre base, sa propre personnalité. Le maître doit laisser se « centrer » les élèves, mais il n'y peut parvenir par des mesures extérieures dictées par des préjugés personnels ou par une réglementation scolaire rigide : examens à préparer, programme à suivre, méthodes rigides, horaires morcelés, manuels imposés, discipline avec sanctions graduées et prévues. Ce régime est fait pour anéantir la personnalité. L'individu y échappe en partie. Il en sort toujours diminué — à moins qu'il soit du type imitatif pur.

D'autre part, on l'a vu, le maître doit pouvoir être lui-même, dans le meilleur sens du terme. Il doit donc avoir appris à se posséder, à s'harmoniser, à se « centrer » lui aussi. À cette condition seule il exercera une activité féconde, rayonnante. Mais cette action doit à son tour tenir compte de ces deux éléments : la personnalité de l'enfant et les conditions de la société où cet enfant sera appelé à vivre plus tard, où il vit aujourd'hui déjà, en une certaine mesure, dont il subit en tous cas la pression et l'empreinte. Être lui-même, mais ne pas nuire à l'enfant, respecter les énergies universelles que révèle la psychologie de l'enfance et qui œuvrent en elle, et respecter ce qu'il y a de constructif et d'original dans toute individualité ; d'autre part, répondre à l'avance aux besoins de la Société, donc orienter les aptitudes dominantes de l'enfant vers une saine division du travail social (orientation professionnelle) ; telles sont les condi-

tions — nombreuses, on le voit, et redoutables — que doit réaliser le maître de l'avenir.

6. La législation scolaire doit tenir compte du but de l'éducation, de la méthode, du programme et du contrôle du travail des maîtres.

Le but, c'est donc l'enfant « centré », l'enfant qui, mû par son vouloir vivre, vouloir savoir, vouloir agir, vouloir créer, a lentement différencié et concentré ses aptitudes et facultés, passant de la dépendance du bébé à l'indépendance du jeune homme, de l'autorité à l'autonomie, de sa raison à la Raison.

La méthode de l'École active consiste à équilibrer l'activité individuelle et l'activité sociale, à habituer l'élève au travail personnel sans négliger le travail collectif, là où celui-ci s'impose ou présente une utilité. L'école est, dès lors, le lieu où l'enfant trouve des inspirations pour le choix des buts à proposer à son action et où il trouve aussi les moyens de tendre aux buts qu'il s'assigne. La *project method* pense surtout aux buts ; le Plan de Dalton, surtout aux moyens ; les deux doivent se compléter et se combiner (et non pas seulement coexister, comme à Winnetka).

Le programme doit s'adapter aux élèves et non les élèves à un programme préconçu. Ceci suppose un programme minimum, conçu en fonction des exigences sociales légitimes, et des programmes de développement, à titre de suggestions, où maître et élèves choisissent en fonction de leurs intérêts dominants. La loi admettra les quatre degrés de l'École active que l'on a développés ailleurs (voir « L'École sur mesure à la mesure du maître », Genève, Atar, 1931, pp. 108-115) : 1° Méthodes actives (moyens propres à faciliter l'acquisition des connaissances exigées par un programme prévu et imposé) ; 2° Méthode des centres d'intérêt ; 3° École active proprement dite avec travail individuel standardisé (comme à Winnetka), travail collectif organisé, travail individuel libre et travail collectif libre (*project method*) ; 4° « École sereine » où, les enfants étant « centrés », le maximum d'initiative peut leur être laissé, ceci conduisant à des résultats contrôlés et supérieurs à la moyenne (comme c'est le cas à l'école de Mme Boschetti-Alberti à Agno).

Les maîtres peuvent utiliser ces quatre procédés soit successivement au cours des années et au fur et à mesure

qu'ils les ont bien en main ; soit simultanément, avec des élèves ou groupes d'élèves divers et différemment préparés ; soit enfin s'arrêter à un seul de ces procédés, celui qui convient à leur tempérament, qu'ils comprennent, connaissent et apprécient par-dessus tout.

Quant au contrôle du travail des maîtres, il doit être fait par des experts psychologues compétents (comme les « instructeurs » institués récemment en Pologne), capables de déceler les forts et les faibles, les aptitudes dominantes et les lacunes, aussi bien des élèves que du maître, demandant à chacun ce qu'il est psychologiquement capable de fournir et rien de plus.

7. A ces conditions extérieures de réalisation de l'école de l'avenir s'ajoutent, plus spécialement en ce qui concerne la préparation de maîtres « centrés » et aptes à accomplir leur tâche dans toute sa complexité, des conditions qu'on pourrait appeler intérieures. Par là, j'entends :

la sélection, dès l'école primaire, des esprits « paternels » et « maternels », c'est-à-dire des enfants à tendances altruistes s'exerçant auprès des plus jeunes ; ces tendances doivent être exercées, utilisées, éduquées ;

la préparation, jusqu'à l'âge de seize ans, des futurs instituteurs, institutrices et professeurs par le moyen de l'École active et du régime de l'autonomie des écoliers ;

la formation professionnelle de ces mêmes maîtres futurs, de seize à vingt ans dans des Ecoles normales ou Instituts des Sciences de l'Éducation, avec travaux de séminaire pédagogique (pas de « cours » comme à l'Université ancien style) et pratique dans des écoles modèles. Puis stage, avec critique, auprès de l'un des maîtres du pays qui pratique l'École active du troisième degré.

8. On ne saurait transformer d'un coup l'École publique. Un régime transitoire s'impose.

En ce qui concerne la législation, il faut commencer par admettre la pratique de l'École active à l'usage des maîtres qui disposent d'un diplôme d'École active ou d'un permis de l'inspecteur en chef basé sur leur activité passée ; contrôle ; il sera loisible de faire mieux, mais non point toléré de faire plus mal qu'à l'école traditionnelle.

Il faut instituer pour les maîtres en charge des cours de perfectionnement

pour initier ceux qui le désirent aux méthodes de l'Éducation nouvelle. Inscription libre, mais subventions pour le cours et ensuite avantages pécuniaires. Ceux qui posséderont le diplôme d'un cours de perfectionnement seront libres d'appliquer ce qu'ils auront appris. Ceux qui auront suivi deux cours, avec pratique contrôlée et jugée bonne entre le premier et le second, auront le droit d'enseigner ces méthodes, d'initier d'autres maîtres.

Il faut créer des écoles expérimentales officielles avec liberté des initiatives et contrôle scientifique (exemple : école expérimentale de Genève, directeur : M. Robert Dottrens) ; ainsi que des écoles modèles pour stagiaires (exemple : l'« école heureuse » de M. Léon Jeune-homme à Jemeppe).

Il faut organiser des études universitaires précises pour inspecteurs psychologues ; beaucoup de médecins psychologues de l'enfance pourraient être mis à contribution aussi, moyennant une préparation psycho-pédagogique complémentaire.

Avant tout : viser à la transformation indiquée des Ecoles normales et préparer pour cela les professeurs psychologues au courant des méthodes actuelles (Decroly, Dewey, Washburn, Parkhurst, etc.), et sachant les appliquer avec leurs propres élèves (exemples : école normale de jeunes gens de M. Cattier, dans les Vosges ; celles pour jeunes filles de Varsovie, Montevideo, etc. ; école supérieure de jeunes filles de Nancy, directrice : Mlle Zeller, etc.).

9. Il est facile de prévoir le résultat auquel on parviendrait en réalisant ces quelques réformes : vision du but et vision des moyens que la psychologie génétique et les méthodes de l'Éducation nouvelle bien comprise proposent pour les atteindre. Au lieu de cultiver l'immobilisme, l'École publique cultiverait le progrès, un progrès où théorie et pratique, science et applications iraient la main dans la main ; seul moyen pour éviter que l'évolution se produise trop vite... ou trop lentement. Les enfants y trouveraient leur compte. Les familles aussi. La Société recevrait de l'école des citoyens ayant l'esprit de travail, le sens des responsabilités, le respect d'une hiérarchie et d'une autorité fondées sur la compétence. Enfin, le maître verrait sa tâche merveilleusement embellie. Ce ne serait plus une corvée, mais une mission culturelle. Agissant selon ses aptitudes

— dûment cultivées — il serait heureux et rendrait ses élèves heureux. Agissant avec compétence, traitant chaque type d'enfant comme il convient, il saurait ce qui est possible, ne connaîtrait pas de déboires et verrait sa maîtrise sur soi s'accroître au fur et à mesure des expériences variées que lui apporterait

la vie scolaire. Or, cette possession spirituelle de soi est une des joies les plus hautes qu'il soit donné à l'homme de connaître.

Belle, haute et noble, en vérité, est la tâche du maître s'il sait l'accomplir dans toute sa plénitude !

Ad. FERRIÈRE.

## L'École Maternelle Française :

### L'adaptation aux besoins des enfants

par Mlle ANGLÉS

*Inspectrice générale des Ecoles Maternelles  
Déléguée du Ministère de l'Éducation Nationale  
et du Comité d'Entente des Associations françaises  
pour la Paix par l'Éducation,  
de la Fédération Nationale des Pupilles de l'École Publique  
et des Ligues de Bonté*

Les établissements où l'on s'occupe, en France, des « tout-petits » (nursery-schools), où sont reçus les enfants de 2 à 6 ans (pre-school-children) n'ont pas eu l'heur d'avoir pour parrain ou marraine quelque grand pédagogue : Froebel, Montessori, Decroly, ou autre, — qui ait porté au loin le retentissement de leur nom. Aussi leur œuvre a-t-elle été, longtemps, mal connue. Ils ont même été desservis, aux yeux de l'étranger, par l'appellation qui leur avait été donnée : d'*Ecoles*. Ecoles « *Maternelles* », sans doute !... et l'épithète corrigée admirablement, par sa douceur, ce que le mot d'*école* peut avoir d'austère, — mais on retenait à peu près exclusivement « *École* » pour comparer ce nom aux titres charmants et puérils de « *Jardins d'Enfants* », « *Maison des Petits* », etc... Une *École* ? surtout dans un pays où l'organisation scolaire est officielle, et assez fortement centralisée, une école, n'est-ce pas un cadre tout fait, aux lignes strictes, aux règlements et aux programmes tracés d'avance, — lit de Procuste dont chaque enfant doit, bon gré, mal gré, s'accommoder, — et où il recevra, avec un enseignement collectif, une empreinte déterminée, une formation précise ?

Or, jusqu'à un certain point, cette appréciation a pu être justifiée, *jadis* : le petit enfant est matière si souple, si malléable, qu'en effet, dans les « Salles d'Asile » d'autrefois, il s'est laissé enrégimenter sans peine. On pouvait le faire manœuvrer en masse, au claquoir, et lui ingurgiter dans un ronronnement monotone, toute une série de connaissances élémentaires, confondues à sa seule mémoire, et dont les parents, du reste, ne se montraient pas peu fiers !

Mais la Salle d'Asile d'il y a un demi-siècle a vécu ! Pendant les trois dernières décades, en particulier, s'est constituée, petit à petit, l'École Maternelle moderne, dont les méthodes et procédés sont maintenant fixés et n'ont plus rien de commun avec ce système d'embrigadement désuet. Le grand Congrès qui, en juillet 1931, a réuni, à Paris, autour de ces questions, trois mille adhérents de bien des pays lointains, a été, pour la plupart des étrangers — suivant leur expression même — une « *révélation* ». Pour nous, Français, il fut l'occasion d'une mise au point ; il nous a permis de mesurer le chemin parcouru, avant d'entreprendre une nouvelle étape. C'est tout justement l'impression dominante qui m'a paru se dégager de ce Congrès et dont je découvre confirmation, chaque jour, dans mes voyages à travers la France, que j'ai tenu à préciser, aujourd'hui, devant vous.

L'École Maternelle de chez nous est, avant tout, l'école de l'*Adaptation* aux besoins des tout-petits. Elle n'a pas le moins du monde un visage uniforme, à travers toute la France ; elle varie, dans son *aspect*, dans son *organisation*, dans ses *préoccupations essentielles*, suivant l'âge des enfants, la *région*, le *milieu social*, elle a un tel respect des individualités naissantes, dont elle a à préparer et à surveiller le développement, que tout concourt à donner chez elle cette impression de *liberté*, dans un épanouissement aussi harmonieux que possible.

I. Tout d'abord, en tant qu'*IMMEUBLE* et *DISPOSITION GÉNÉRALE*, l'E. M. ne ressemble plus du tout à l'École primaire, avec laquelle elle se confondait, autrefois, en un bloc massif et parfaitement symétrique !

Ces Ecoles, — les *modernes*, s'entend, — (on ne peut évidemment pas démolir d'un coup tous les vieux édifices démodés) — révèlent, dès le premier coup d'œil, le souci qu'on a eu d'adapter la maison aux besoins de ses hôtes : bâtiments moins importants, où l'on tâche de n'avoir à abriter qu'une centaine d'enfants (en trois classes) ; salles communicantes, passages couverts, vastes baies, fenêtres basses, avec des fleurs (des « plantes » à fleurs), décoration du local, en harmonie avec les goûts des petits ; vestiaires et postes de propreté ; de larges espaces réservés aux jeux : salles, cours ombragées, jardins cultivables en partie par les écoliers, sable, grès, jeux de plein air, coin pour les animaux, aquariums spécialement établis pour les classes ; métiers à tisser, à crocheter, à la taille des bambins...

II. C'est ensuite l'adaptation à l'âge :

Nos écoles comprennent trois sections : 2 à 4 ans ; 4 à 5 ; 5 à 6, qui correspondent approximativement à trois moments de l'évolution infantile.

a) 2 à 4. De plus en plus, on a tendance à isoler les petits des grands, qu'ils gênent dans leurs débuts et qui sont un danger pour les bébés à la démarche encore mal assurée. Si la maison est à plusieurs étages, c'est au plus haut qu'on installera le domaine des plus jeunes, avec toutes les dépendances nécessaires afin de leur procurer le maximum de tranquillité, de lumière et d'air pur. Terrasses ensoleillées, salles de repos avec lits-pliants (au besoin transportables au dehors) nattes pour qu'ils puissent jouer sur le parquet, tables de famille, jouets inoffensifs ; la femme de service de l'école est plus spécialement attachée au groupe des petits ; infirmière spéciale, s'il se peut ; réunions organisées afin de donner aux mamans les conseils éducatifs particulièrement nécessaires ; convocation des mères pour le service des douches, etc...

b) 4 à 5. C'est le véritable éveil de la vie intellectuelle : donc, tout d'abord le moment de l'Éducation Sensorielle, nous n'insistons pas ici : la cause est gagnée dans ce domaine où tout a été dit.

On a moins souvent signalé que c'est aussi le moment où l'enfant éprouve le désir de s'exprimer ; non pas le simple désir de nous faire connaître ses besoins matériels : ceci, il le fait dès les premiers mois ; — mais le désir de « communiquer » effectivement avec son entourage. Jusqu'ici, l'enfant s'est fort bien accommodé d'être enfermé dans son univers propre, — si distant du nôtre ! Maintenant, il lui faut des « ponts ». La plupart des adultes croient très facile de les établir ; or nous savons, nous, combien le langage, — dont les éléments riches de toute notre expérience sont étrangers aux petits — est illusoire, lorsqu'il s'agit de nous faire vrai-

ment entendre et comprendre à cet âge-là ! C'est le matériel d'enseignement, ce sont les « jeux éducatifs », porteurs de sens précis, grâce à leurs réalités concrètes et tangibles, qui nous permettront, à nous, adultes, de nous faire sûrement comprendre ; aux enfants, d'enregistrer le sens exact des mots qu'ils acquièrent : « adaptation des moyens d'expression », aboutissant à l'acquisition claire du langage.

C'est, enfin, dans cette période, — et l'éveil du besoin de s'exprimer nous en est une preuve — qu'il faut préparer l'enfant à la vie sociale. Plus tôt, s'il éprouve du plaisir à être avec des amis ou des camarades, c'est comme une sorte de besoin de chaleur « animale » ; les tout-petits jouent volontiers à côté les uns des autres, mais pas ensemble : ils sont incapables de jeux en commun, organisés. Il faut commencer à les y préparer ; et si toutes les occupations de la classe y concourent, c'est surtout par l'Éducation Physique, le Chant, la Rythmique que se fera cet apprentissage.

c) 5 à 6. C'est l'âge de l'acquisition des premiers matériaux de la connaissance ; la prise de possession des « techniques ». Par des méthodes adaptées à ses goûts, à son degré de développement, l'enfant va apprendre à lire, écrire, compter, c'est-à-dire à devenir un véritable « écolier ».

Mobilier, matériel se transforment, ainsi, au cours de ces trois périodes ; mais, toujours, la préoccupation se fait sentir « d'individualiser » le plus possible ce dont se servent les élèves : à la fois, par souci d'hygiène, — et par désir de laisser chacun marcher à sa guise, suivant le rythme de son développement personnel.

Un mot encore sur les jouets qui, si longtemps, n'ont été que d'ingénieuses inventions, des imaginations de grandes personnes. A la simple satisfaction d'amour-propre, du bambin, très fier de posséder la plus belle des autos, la plus élégante et la plus fragile des poupées, nos institutrices ont substitué la vraie joie d'avoir des jouets qui se montent et se démontent, se transforment et se compliquent, d'après les vrais besoins des « constructeurs » et « fabricants » de cet âge.

(L'exposition du Congrès Niçois comprenait des spécimens particulièrement intéressants de ces jouets démontables établis avec des éléments simples, correspondant exactement aux goûts des enfants, et présentés par une école de Grenoble).

III. Adaptation à la région.

Partout, c'est l'utilisation des ressources locales, pour les exercices d'observation, les promenades, les collections de la classe ou de chaque enfant ; — l'utilisation des produits de l'industrie locale pour la fabrication du matériel : jeux et exercices éducatifs. C'est ainsi que nous trouvons comme éléments de calcul, dans les pays d'industrie textile, bobines, fusettes et fuseaux ; les

bobines de gantiers à Grenoble ; des plaques et rondelles de caoutchouc, au voisinage des fabriques de pneus ; à Oyonnax, des objets de galalith ; dans le Var, les petites boules des fleurs d'immortelles ; à Nice, des fruits d'eucalyptus ou des coquillages variés... Comme « centre d'intérêt », on nous présentera, à Toulouse, la *Violette*, sa culture, ses utilisations diverses, — à Fayl-Billot, l'Ostréiculture ; — le raisin, en zone viticole ; — le « Code de la Route » en région de Tourisme, — ici, la pêche et, là, la vie forestière. (Des *objets*, des éléments empruntés à la vie réelle, plutôt que du « matériel » en série, et, le moins possible, un matériel uniforme, préétabli, suivant des vues de l'esprit, ingénieux, — souvent trop ingénieux — et, en réalité, abstrait, sous des formes tangibles. (Ce matériel-là sera précieux plus tard ; pas encore à l'âge de nos petits). Nos enfants apprécient tout particulièrement de retrouver à l'école ce qui fait l'objet des préoccupations de leurs parents. Non seulement, ils se sentent en pays de connaissance, mais encore, cela ne va pas sans relever, à leurs yeux, le métier du père ou de la mère, ce qui n'est pas dénué d'importance.

Ceci m'amène à parler d'un quatrième élément d'adaptation : l'adaptation au milieu social.

Je n'insisterai pas sur ce qui est trop évident : l'adaptation à la ville et à la campagne, par exemple.

Je prendrai seulement 2 exemples particulièrement caractéristiques : 1° l'adaptation de l'E. M. aux milieux *industriels et pauvres*. Là, les mères travaillent, et, tout au long du jour, ce sont les institutrices, c'est l'école, qui doivent les remplacer. Par suite, s'est organisé tout un service de « Garderies », (parfois de 7 heures du matin à 7 heures du soir, jeudis compris) ; cantines, vestiaires de secours, postes complets de propreté : bains-douches, colonies de vacances, écoles de plein air (internats ou externats), inspection médicale, service social à domicile, etc..., dont il serait intéressant et, malheureusement, beaucoup trop long de parler en détail.

2° Soit en région frontrière, soit en pays traditionalistes, où se conservent les dialectes locaux, soit, enfin, dans les milieux industriels et agricoles, où un fort appel a été fait à la main-d'œuvre étrangère, et où se sont constituées de véritables colonies de Polonais, Italiens, Espagnols, Arméniens, une nouvelle adaptation a dû se faire, afin que, très promptement, nos petits ruraux, ou nos hôtes occasionnels, puissent employer couramment la langue du pays où ils résident et, dans leur intérêt même, participer complètement à sa vie. L'inspectrice de Nancy a fait à ce sujet, dans la région de Briey, des expériences du plus haut intérêt, étudiant : « l'attitude intérieure, à la

fois de l'esprit et du caractère, d'un enfant qui, ne sachant pas un mot de français, doit et veut s'intégrer à un groupe, de façon à en être compris... les formes particulières d'activité de ces étrangers, d'abord tant qu'ils sont en marge du groupe ; puis, lorsqu'ils y pénètrent, et les étapes de cette assimilation ; les résistances, les concessions, les facteurs émotionnels qui s'ajoutent aux facteurs intellectuels... »

Cette étude l'a naturellement amenée à expérimenter, avec les institutrices, ses collaboratrices, de nouveaux procédés d'acquisition. Ici, Guignol devenait professeur de langage ; là, les jeux d'adresse, les exercices physiques permettaient l'établissement des premiers contacts ; avec un groupe de petits Polonais, il fallut, pour les apprivoiser avoir recours à des variantes inattendues, des jeux de cartes, etc..., etc...

Toujours, vous le voyez, cette préoccupation de se pencher sur l'enfance pour lui assurer ce qui lui convient le mieux, — non pas seulement dans le moment présent, — mais pour la vie qui l'attend, et que l'on veut aussi complète, aussi riche que possible ! Après avoir montré les variantes, c'est ce qu'il y a de commun, dans tous les milieux, sur tous les points du territoire, qu'il nous faut souligner : le désir de mettre le plus possible l'enfant en contact avec les choses, avec la nature, où il s'épanouira spontanément, en liberté, suivant les besoins profonds de sa personnalité naissante ; le désir de créer l'atmosphère de joie, qui répond à une vraie nécessité pour l'enfant. Si la sollicitude tendre lui est aussi précieuse que l'air qu'il respire, la joie est aussi indispensable à la plante humaine que le soleil, pour son plein épanouissement. Ici, ce n'est plus l'adaptation de la classe ou de l'enseignement qui nous préoccupe, c'est celle de l'institutrice, pas toujours préparée à ce rôle nouveau. Des Ecoles Normales sortent, en général, d'excellentes institutrices, mais des institutrices maternelles ?... Pour compléter les leçons trop lentes de l'expérience, d'intéressantes initiatives se sont fait jour : Conférences Pédagogiques spéciales, Cours normaux, Visites d'écoles-modèles, Voyages pédagogiques en groupes ; les Institutrices maternelles se sont réunies en Associations de recherches en Cercles d'études. Tout cela demande à être coordonné, peut-être codifié. Mais, surtout, — ne craignons pas d'insister ici, tout cela ne sera efficace que si l'institutrice possède, d'abord, ces trésors infinis d'intuition et de tendresse, indispensables pour réussir dans une tâche entre toutes délicates et de la première importance.

M. ANGLES,  
Inspectrice Générale des Ecoles Maternelles  
au Ministère de l'Éducation Nationale,  
Paris.

## Les possibilités et les limites de l'autonomie scolaire chez les enfants de 8 à 10 ans

par Marthe NEMES  
de Budapest

Discipline. Que de fois entendons-nous répéter ce mot dans la vie de l'école. Parents et maîtres ne se lassent pas de se plaindre que les enfants ne soient pas assez disciplinés. Mais ne devrions-nous pas nous demander de même : pourquoi ne se plaignent-ils pas autant que les enfants ne soient pas assez indépendants, qu'ils ne montrent pas assez d'amour envers leur prochain, qu'ils ne soient pas assez sincères ou qu'ils manquent d'autres qualités non moins importantes pour leur valeur morale.

La réponse est facile. Il est si commode d'avoir des enfants disciplinés. C'est aussi cette raison qui explique l'extrême lenteur avec laquelle la pratique de l'autonomie se glisse dans la vie des écoles.

Je devrais rappeler ceci, mais sans m'y attarder, supposant que tout le monde est d'accord sur ce point : c'est que l'autonomie à l'école portera des fruits que l'autorité scolaire n'a jamais pu produire. Je renvoie, à ce sujet, à l'œuvre si connue d'Adolphe Ferrière sur « L'Autonomie des Écoliers » qui présente le pour et le contre sur cette question.

Nous y trouverons également la description des expériences sporadiques faites avec des enfants de 8 à 10 ans, expériences rares et de courte durée.

Je ne doute pas que beaucoup de pédagogues ne se posent la question suivante : N'est-il pas prématuré de parler d'autonomie à cet âge ? C'est pourquoi je présente ici les observations faites au cours d'une vingtaine d'années d'expériences à l'« École en famille » de Budapest.

Je pense pouvoir montrer que l'autonomie, à cette époque de la vie, permet de tirer parti de certains traits de l'évolution de l'enfant. Si nous acceptons la thèse de William James, à savoir qu'une moralité solide exige que les idées morales se greffent sur des habitudes déjà acquises par l'enfant, nous comprenons qu'on ne doit pas laisser échapp

per l'époque où l'enfant — même le plus théorique par inclination — vit la partie la plus réaliste de son existence. Certains ne pourront développer, à l'âge de la puberté, que l'édifice théorique de la moralité, — souvent si éloigné hélas, de la pratique ? Et ils ne pourront jamais plus reconstruire ce fondement moral, si naturel à l'âge de 8 à 10 ans.

Les caractéristiques de l'enfant à cet âge ne semblent pas faciliter la tâche du maître. Vers l'âge de la puberté, l'enfant prend lui-même les rênes en mains, il dessine lui-même les contours de son autonomie. Mais vers 8, 10 ans, ces contours ne sont pas encore marqués — il incombe souvent à l'instituteur de les préciser. Son rôle est plus important qu'il ne sera plus tard : il doit être plus prêt à intervenir, plus apte à changer la forme et l'étendue de l'autonomie. Selon la composition de la classe et l'influence de ses meneurs, il pourra réaliser, au cours d'une année donnée, une organisation évoluée, l'année suivante il n'aura plus qu'un troupeau de bonnes petites brebis, sous la direction d'un juge « vrai bon juge de Magr ». Il pensera être arrivé à la forme définitive de l'autonomie, et, l'année d'après, la lutte de prestige de deux petits garçons passionnés menacera de bouleverser l'esprit de communauté des enfants.

On se trouve donc, d'année en année, en face de groupes très différents.

Comment nous sommes-nous adaptés à ces changements ? Au cours des années, un cadre s'est constitué, assez souple pour s'adapter à ces faits : cadre qui est essentiellement le nôtre et qui ne devrait pas être transplanté tel quel dans une autre école. Comme nombre d'autres observateurs, je ne puis qu'affirmer qu'une autonomie ne s'implante pas toute faite ; elle naît et elle grandit organiquement. L'instituteur qui guette l'occasion s'étonnera de voir comme elle se présente vite.



Sans esquisser l'histoire de notre autonomie, je décrirai brièvement sa forme actuelle.

Le cadre de l'autonomie, la « Société d'Amour » se compose de membres « actifs » de 8, 10 ans, et de « passifs » de 6 à 8 ans. Pourquoi les élèves de 8 à 9 ans prennent-ils également part à la vie de la société, alors que c'est seulement vers 9 ans que les jeux spontanés révèlent l'instinct d'association ? Sans parler maintenant des parties de l'organisation qui correspondent parfaitement à cet âge, nous devons constater qu'une année de préparation est absolument nécessaire pour assurer la bonne marche des choses. Les enfants le sentent eux-mêmes. Nous avons eu au cours des années une excellente 4<sup>e</sup> classe, et en même temps une 3<sup>e</sup> très difficile. L'un des enfants proposa d'exclure cette classe. Mais une petite fille s'écria : « Ce serait faire comme un bon roi qui n'élèverait pas un bon successeur, après sa mort toute son œuvre serait détruite. »

Je dois faire remarquer aussi que les enfants de 8 à 9 ans apprécient parfaitement la valeur de notre organisation. Ils l'aiment, ils se sentent à l'abri dans son sein, ils prennent une part active à sa législation, aux discussions. Certains sont de bons juges dans le conseil de trois. Plusieurs d'entre eux sont encore trop passifs — cas plus rare en 4<sup>e</sup> — mais ils ne manquent pas d'attention, ainsi que les circonstances permettent de le constater par la suite.

Ce que nous constatons pour la troisième classe, ne serait-il pas aussi vrai pour les plus petits. Plusieurs expériences à ce sujet ont prouvé le contraire. Voilà le résumé de l'une d'entre elles.

Les élèves de la 2<sup>e</sup> classe nous ont prié de fonder également une société d'amour. Leur demande fut agréée. La première classe fut également admise aux séances.

La première classe considéra ces séances comme une excellente occasion de dénoncer leurs camarades. Notre habitude immuable de ne jamais présenter que des « cas » sans mentionner les noms des « malfaiteurs » ne pouvait pas être appliquée par eux.

La deuxième classe s'occupa surtout des « défauts » qu'on entendait souvent signaler par l'institutrice, au lieu de s'occuper de ceux qui se manifestent en son absence. Les enfants de cet âge obéissent à l'autorité et pas encore à la

loi. Dans les cas difficiles, ils appellèrent à l'aide des enfants plus âgés. En revanche, dans le choix de leurs chefs, ils se montrèrent remarquables.

Notre Société d'Amour présente trois formes d'activité :

- 1) Législation ;
- 2) Juridiction et maintien de l'ordre ;
- 3) Travaux au service de la petite communauté.

I. *Législation.* — Un cas se présente, parfois, que nos lois n'ont pas prévu. Le juge l'expose à la séance plénière hebdomadaire que l'instituteur préside. La discussion qui se poursuit est tout ce qu'il y a d'instructif, surtout pour les garçons chez qui, à ce moment, la force brutale et la notion naissante du droit sont souvent en conflit.

La pénétration des idées sur le juste et l'injuste, sur le bien et le mal saute moins aux yeux, mais n'est pas moins importante à ce moment pour les filles. Je n'oserais pas dire que filles et garçons forment encore un groupe homogène à cet âge — mais en tous cas la différence n'est pas encore aussi accentuée que par la suite. Les filles prennent d'une façon permanente ou temporaire, part aux jeux en groupes. L'esprit de groupe, en tous cas, ne leur est pas étranger dans une école où est pratiquée la coéducation. L'esprit des jeux en groupes est chez nous le point de départ de l'éducation morale de nos élèves. A l'âge de la puberté, la fille, plus que le garçon, se tourne vers l'intérieur et la base réelle de l'éducation sociale pourrait lui manquer pour toujours.

Je dois rappeler que la législation, tout comme chez les adultes, doit fixer les sanctions des lois. Je m'étonne de trouver si souvent dans la littérature, le reproche fait à l'autonomie scolaire de permettre à l'enfant, souvent si cruel, de punir ses semblables et de canaliser ses instincts de cruauté. On semble ne pas prévoir auprès d'eux la présence d'un adulte avisé, bon pédagogue, capable de faire comprendre ce qui est justice et ce qui est cruauté. Ces discussions, pleines d'actualité, sont pour les enfants de bonnes leçons sur les valeurs morales. Ils en arrivent à soupeser avec prudence ce qui mérite des sanctions plus ou moins graves.

II. Les lois ne valent que par leur application. Leur valeur éducative dé-

pend de l'esprit qui anime leur pratique. Nos juges, pareils aux juges des tribunaux d'enfants, ne punissent pas du premier coup. Même si une première admonestation ne suffit pas, on retarde la punition. Le coupable peut choisir un « admoniteur », qui le surveille et le déshabitude, autant que possible, de la faute en question. Dans les cas sans gravité, l'un des juges du Tribunal, l'un des juges choisis par les enfants, agit tout seul. C'est une initiative qu'on peut leur confier sans crainte. L'indépendance dans le jugement et sa mise en valeur donnent aux enfants le sentiment d'être autonomes et les rend ainsi plus indépendants.

III. Les travaux pratiques de la Société se font en partie pendant les deux heures consacrées spécialement aux séances de la « Société d'Amour ». Mais il en surgit à tout instant des mille incidents de la vie scolaire.

1. Pendant les séances, on exécute des travaux à l'usage de la communauté. On prépare des cadeaux aux petits, on embellit l'école, on édifie de grandes constructions pour l'exposition. Autant que possible, ces travaux sont libres, ainsi que la façon de les exécuter. Cela favorise le travail en groupes plus ou moins organisés. Les résultats entraînés par le manque d'organisation, de la paresse, de la négligence, etc... deviennent ici plus apparents que dans les travaux de la classe. Les sanctions naturelles qui s'en suivent : travailleurs recherchés ou repoussés, travaux admirés par les camarades, joie de voir atteints les buts choisis par eux-mêmes, font sentir vivement la nécessité d'une discipline du travail et fortifient par là la discipline intérieure.

2. Toutes les fonctions de la vie de l'école sont remplies par nos « travailleurs de l'école ». Chaque enfant choisit un ou plusieurs emplois parmi les travaux nécessaires au fonctionnement parfait de la communauté. Travaux réguliers, tels que surveillance de la propreté, de l'ordre pour l'entrée en classe, ouverture des fenêtres, petits soins médicaux, etc... Des travaux temporaires : décoration des vases à fleurs, préparation des fêtes scolaires, etc...

Ces travaux sont laissés à leur choix, mais ils doivent être poursuivis pendant deux ou trois mois au moins. Ils apprennent ainsi à bien choisir et à ressentir la

responsabilité qui leur incombe. Mais ils apprennent aussi à se perfectionner dans un genre de travail donné. Il en est qui poursuivent les mêmes travaux pendant deux années entières, mais, en général, ils doivent être encouragés et surveillés d'assez près par les surveillants qui, de leur côté, doivent être souvent soutenus par l'instituteur.

Le choix de travaux révèle quelques caractères de cette période de l'enfance. En général, ceux qui reposent sur des relations humaines et surtout ceux où l'esprit de domination entre en jeu (par exemple, garantir l'ordre et la rapidité de l'entrée en classe) sont les plus recherchés, et comme ils sont les plus difficiles, on fait, afin de les conserver, de grands efforts pour y réussir. Etre « petite maman » en première classe, exige le sacrifice d'une récréation entière par jour et demande du dévouement et beaucoup d'habileté. Il faut arriver à faire manger aux petits leur portion avec calme et propreté, ce qui n'est pas toujours facile. Cependant, cette charge est si désirée qu'une délégation de garçons de la 4<sup>e</sup> classe vint me demander la substitution de « petits pères » aux « petites mères », alléguant que plus tard les garçons n'auraient plus l'occasion de soigner des bébés, comme les filles.

On accepte aussi volontiers le devoir de soigner les plantes et les animaux, qui seraient d'ailleurs en grand danger si nous négligions de surveiller les enfants.

Les soins à donner aux objets inertes intéressent moins l'enfant, dont l'âme se tourne avec toute son ardeur vers la vie mouvementée.



Je pense que la force éducatrice de l'autonomie ainsi comprise n'est pas douteuse. Je dois toutefois souligner certains traits que l'organisateur ne doit pas perdre de vue.

L'autonomie à ce stade présente en quelque sorte l'aspect de jeux organisés. Les lois sont les lois du jeu. On leur obéit volontiers, tandis que les enfants se rebifferaient s'ils devaient obéir à « leurs compagnons ». Un observateur superficiel pourrait objecter qu'on ne doit pas « jouer à l'école » lorsqu'il s'agit d'une chose aussi sérieuse que l'éducation morale. Mais il se tromperait lourdement en méconnaissant le sérieux

incomparable des lois de jeux pour les enfants. Contrairement aux apparences, ils apprennent à leur manière, mais très sérieusement, les bases de la vie sociale. Ils sentent qu'on ne peut agir et vivre ensemble qu'en observant des lois dont les juges ne sont que les représentants. Mais ces lois ne peuvent être acceptées par les petits enfants si elles opposent un frein trop fort à leurs instincts encore primitifs. Les lois de notre école ne défendent donc pas de se battre ou de grimper aux arbres ou de jouer aux boules de neige, — mais elles défendent de se battre avec les plus faibles, avec ceux qui n'aiment pas ce jeu, sur un terrain dangereux, etc... Nos lois précisent les circonstances et les limites de la liberté dans une communauté qui respecte le droit d'autrui.

Les lois défendent d'opprimer, de tyranniser les plus faibles ; mais les instincts de domination trouvent d'autres issues, et cela dans un sens utile et constructif.

Ce point doit être élucidé de plus près. Nous savons que la réaction du petit enfant de l'âge préscolaire contre les injustices — réelles ou imaginaires — du milieu et des éducateurs, est l'obstination. L'enfant proteste contre tous les ordres venus d'en haut. Et ce même enfant — et par la même source — devient tyrannique avec les plus faibles et intraitable avec ses égaux. Ces traits si visibles de 3 à 5 ans, semblent disparaître à l'âge scolaire. Mais ce n'est souvent que pour revêtir une forme plus supportable. Mais le fond n'a pas changé et les traits de caractère, plus dissimulés, sont toujours prêts à se manifester si l'occasion s'en présente. Si nous nous rendons compte du danger qui existe à laisser subsister cet état d'âme, nous comprenons combien il est important de canaliser ces tendances et d'aider à rétablir l'harmonie de l'âme, de lutter contre les tendances a-sociales avec tous les moyens mis à notre disposition.

Je crois que notre organisation fournit d'excellents moyens de réaliser cette éducation sociale par l'entr'aide et l'éducation mutuelle. Revenons à l'exemple de la « petite mère » et du « petit père », type du travail qui fortifie les instincts maternels et les sentiments paternels, si importants et si négligés à notre époque.

Cette tâche maternelle, nous voyons

le petit enfant s'y adonner avec un dévouement inlassable et se dépassant soi-même, sentant qu'il ne s'agit plus seulement d'un devoir, mais d'une véritable mission. Un petit garçon nommé P... vient à l'école, dans le courant de l'année scolaire. Il est réellement insupportable. Notre vie scolaire est tout à fait bouleversée par son apparition. Nous discutons avec les enfants « l'affaire » du nouveau venu, et, comme d'habitude, nous cherchons comment on pourrait le « civiliser ». N... se chargera de son éducation. P... est fier de devenir l'ami d'un grand garçon, respecté par ses camarades et ne se doute pas de nos intentions. N... le tient donc par les liens de la camaraderie. Dans le jeu en commun, il lui confie un rôle chaque fois que cela est possible et il essaye de l'influencer insensiblement. Les enfants sentent-ils l'importance de cet acte ? En tous cas, jamais aucun d'eux n'a trahi nos intentions. Si la patience du jeune éducateur ne suffit pas, il nous prie de le relever de ce devoir, devenu trop dur, et un autre s'en charge avec la même ardeur. Cette éducation mutuelle est notre appui le plus puissant, c'est par elle que notre école fait des merveilles avec les enfants difficiles.

Mentionnons encore d'autres formes d'éducation mutuelle. Il y a les enfants qui jouent avec les petits pendant la récréation. Il y a les petits « répétiteurs », il y a ceux qui aident les petits à s'habiller, etc... Habités aux actes d'entr'aide, les enfants en acquièrent l'esprit, qui dès lors se manifeste de mille façons spontanées. Un exemple. D... est un enfant très doué, mais extrêmement nerveux et violent. Son père meurt subitement ; l'institutrice croit utile de prévenir les enfants d'avoir tous les égards possibles envers D..., devenu encore plus irritable. Mais les enfants de sa classe l'ont devancée. Ils ont pris dès la nouvelle connue la résolution d'être bons et très patients envers lui et de faire tout ce qu'il leur demandera.

J'ai indiqué brièvement les possibilités de notre organisation, afin qu'on puisse se rendre compte des nombreuses occasions qu'elle offre de développer les vertus du bon citoyen futur.

Par grande diversité, elle correspond à la variété des individus et à celle des sexes. Le sens social naissant peut s'exercer dans des groupes plus ou moins

nombreux et par les devoirs très variés qu'introduisent les travaux de la vie réelle dans l'école de demi-jour.

Mais ce que je crois le plus important, c'est que les enfants se sentent membres d'une société à but positif, où les velléités individuelles se fondent dans la vie d'ensemble d'une communauté.

Mais il faut montrer l'autre face de la médaille : les limites de notre autonomie. Elles sont en partie humaines, en partie liées à l'âge des enfants.

L'enfant de 9 à 10 ans n'est pas sentimental. Il est cruel avec ses semblables, s'il les méprise ; tandis que si on lui demande de faire un sacrifice, il l'accomplit avec élan et avec noblesse. Nous n'arriverons pas à l'empêcher de faire peser lourdement sa supériorité sur ceux qu'il considère comme inférieurs à lui. B... est un garçon très intelligent, mais petit et chétif. D'abord, il s'attacha aux fillettes et se sentait bien. Vers les 8 ans, les filles de sa classe se joignirent aux garçons les plus forts, il essaya de se mesurer avec eux, mais n'ayant pas le courage nécessaire, il devint rusé et se plaignit à tout propos à l'institutrice. Si ses camarades l'avaient un peu flatté, il aurait été le meilleur garçon du monde. Mais sur ce point les enfants ne transigent pas ; ils le méprisent au fond de leur cœur, et à cause de cela le taquent sans cesse.

Celui qui veut organiser l'autonomie parmi des enfants de cet âge doit pouvoir pénétrer leurs âmes. Nous lui demandons beaucoup, certes : il doit être profondément humain. Mais il est aussi important qu'il s'occupe avec dévouement de tous les petits détails de la vie des enfants : les actes sociaux, si insignifiants soient-ils, ne doivent pas lui échapper, parce que ce sont eux qui édifient, pierre par pierre, le fondement de la vertu sociale.

Il lui faut aussi un caractère ferme et sûr de soi. L'enfant ne se sent pas assez fort s'il n'a le sentiment de pouvoir s'appuyer sur un chef. Mais, gare au maître qui veut imposer tyranniquement ses propres vues... Il doit toujours fixer les limites de la liberté et, dans ces limites, l'accorder entièrement, mais, en dehors de cela, avoir la main forte.

Jamais les enfants ne sont sincères avec un maître trop moralisateur. Ils n'ont pas encore besoin de théories, mais de préceptes moraux, de prescriptions

précises pour les circonstances de tous les jours. Le moins apte à pratiquer l'autonomie est celui qui se sent blessé par la méchanceté des enfants et s'en scandalise. Cela les rend obstinés, car ils le sentent injuste et avec raison. Ils sont encore faibles et chancelants dans leur moralité ; on doit les comprendre et leur montrer le chemin en leur pardonnant leurs erreurs. Sinon, ils se montrent autres devant le maître que derrière son dos. Le duper devient question de bravoure.

Si, par contre, l'instituteur peut s'identifier à eux dans leur deuxième vie, c'est-à-dire dans leurs jeux, rien ne lui est caché. Je cite un cas presque symbolique. E... se leva un jour pendant une de nos séances et dit : « J'organise en ce moment un jeu, mais j'y renonce car je sens que cela finira mal. Je n'en suis pas capable. » Il nous a demandé qu'on lui prête la force qui manque encore à son caractère et qu'on le défende contre ses propres instincts. Combien de fois avons-nous réussi, par la force de l'esprit de la communauté, à canaliser les mauvais instincts. Et moins notre société se sépare des jeux des enfants, plus nous obtenons de résultats réels. Plus l'éducateur sait fermer les yeux lorsqu'il sent qu'il se trouve en face d'un autre monde dont il ne peut pas juger les lois selon le *credo* de la vie adulte, plus il leur ouvrira la voie vers notre vie sociale.

On voit que le rôle de l'éducateur n'est point facile et que seul l'amour des enfants lui apprendra à le bien jouer. Mais ce qui peut en aggraver outre mesure la difficulté, c'est la présence parmi les élèves d'enfants quelque peu névropathes qui prennent le dessus, dans la vie de la petite société. On verra naître alors la lutte de passions sauvages et presque indomptables. Mais c'est là une question à part, en dehors de nos cadres actuels.

Autant ces conflits sont malsains, autant les conflits normaux sont désirables. Ils nous fournissent l'occasion d'influencer les caractères. Je cite un cas. Deux groupes s'étaient formés pour les jeux à compétition. Adversaires dans le jeu, ils le devinrent dans la vie de tous les jours. La discussion à ce sujet ne manqua pas d'être passionnée. Profitant de leur excitation, je leur racontai ceci : pendant la guerre mondiale, on déposa les armes du côté des Hongrois ainsi que du côté des Russes le jour de Pâques.

Et soldats russes et hongrois, sortant de leurs sombres cachettes, s'em brassèrent ce jour-là. Les enfants me comprirent. On sentit dans l'air cette vibration imperceptible des cœurs battant à l'unisson. Les petits ennemis se réconcilièrent.

Suis-je arrivé à faire sentir quelle est, dans l'autonomie, la part des enfants et celle de l'instituteur ? Cette question m'inquiète beaucoup. J'aurais aimé à en préciser les contours, mais elle n'est pas de nature à se laisser trop délimiter. Cependant, je tâcherai de le faire par un exemple emprunté à la vie de notre autonomie. E..., petite fille intelligente, fit à la première séance de l'année la proposition suivante : « Il serait préférable qu'aucun adulte n'assiste à nos délibérations. Certains conflits s'arrangeraient plus facilement puisqu'on ne les prendrait pas tellement au sérieux. A cause des adultes, on dénonce parfois des cas pour le plaisir de les dénoncer. »

La proposition m'intéressa beaucoup. Les arguments me plurent. Je fus tout étonné du mauvais accueil que la communauté lui réserva. Mais ce qui me frappa surtout, ce fut la résistance décidée des enfants les plus rebelles et les plus difficiles. « Nous avons besoin d'un adulte, dirent-ils, avec décision. » Moi-même, curieuse de ce qui adviendrait, pris le parti de la petite réformatrice. On décida alors de faire un essai. Je devais être présente sans me mêler à la discussion. La séance eut lieu, mais elle se passa d'une façon tout à fait scandaleuse et on dut l'interrompre. B... trancha la question : « Qu'on nous apprenne pendant trois mois la justice chez

tante M..., et qu'on fasse un essai après. » Les trois mois passèrent, mais personne ne pensa plus à notre convention. Vers la fin de l'année, et cette fois-ci sur mon initiative, on refit l'essai. On ne peut imaginer à quel point les enfants furent cette fois judicieux. Avant de commencer la discussion, ils firent observer que la présence de deux classes rendrait celle-ci si difficile qu'elle dépasserait leurs capacités d'organiseurs, et ils choisirent 8 à 10 enfants pour régler l'affaire dont il s'agissait.

J'arrive au bout. Nous voyons que l'initiative, l'esprit critique, la pratique de l'aide mutuelle s'exercent par notre méthode. Les enfants apprennent à obéir et à commander, et surtout à respecter l'institution des lois.

Leur force cependant réside surtout — et en ceci les enfants dépassent incontestablement les adultes — dans le choix de leurs « leaders ». Heureuse aptitude... Par le fait qu'ils se placent par eux-mêmes sous la direction du plus capable d'entre eux, ils se font éduquer par lui. S'ils ne conservaient pour la vie que cette aptitude unique, quelle transformation heureuse ce serait pour nos civilisations.

La vie d'une école, même de petits, me semble incomplète et — je dois l'avouer — insignifiante, sans une organisation autonome adéquate. Mais je dois prévenir mes auditeurs que l'autonomie n'est pas une chose que l'on puisse acclimater dans une école livresque quelconque. Cette vie riche en expériences ne peut se greffer que sur la vie d'une communauté d'esprit ; une école sereine et active, bref sur la vie heureuse d'une Ecole nouvelle.

## L'Instruction civique à l'Ecole active

MESDAMES ET MESSIEURS,

Ne vous semble-t-il pas que les deux concepts d'Instruction civique et d'Éducation active, sur la relation desquels nous nous proposons aujourd'hui de réfléchir, jurent à première vue d'être accouplés ? L'école traditionnelle a profondément marqué l'Instruction civique de son empreinte autoritaire ; à telles enseignes qu'un véri-

table effort est nécessaire pour concevoir ce que pourra et devra devenir cette instruction civique dans un système éducatif qui rejette toute imposition dogmatique des jugements de l'adulte à l'enfant, et prétend mettre celui-ci en mesure de dégager sa vérité par un effort autonome. Le nouvel idéal pédagogique, dont nous nous réclamons, modifie dans sa position même le problème de l'Instruction civique. Pour

préciser de quelle manière et dans quel sens, nous prendrons la vieille école, la vieille « instruction civique » comme terme de comparaison, ou, si vous voulez, comme « repoussoir ».

Dans le domaine qui nous occupe comme dans les autres domaines, la vieille école traite le cerveau de l'enfant comme une cire molle que le maître aurait le droit et le devoir de pétrir à sa volonté. Recevoir l'instruction civique, c'est pour l'élève recueillir de la bouche du maître des notions toutes faites et des jugements tous faits : on apprend à l'enfant, matière inerte, par réceptacle, non pas seulement ce qu'il *doit* savoir, mais en vérité ce qu'il *doit* penser de l'Etat, de la patrie, des relations internationales, etc. Et bien entendu, puisque tout régime politique et social tend à sa propre conservation, l'esprit de cette éducation véritablement servile est, doit être le conformisme. Elle légitime le fait. Apologie de l'institution démocratique dans les pays démocratiques ; apologie des institutions dictatoriales dans les pays de dictature. Intolérance et fermeture d'esprit à l'égard de toutes les formes autres que les formes régnautes. Former de bons citoyens, ce n'est pas mettre le futur citoyen à même de se constituer un jugement indépendant et motivé : c'est lui inculquer un certain catéchisme politique et social.

En vérité, Mesdames et Messieurs, ce « bourrage de crâne » de l'enfant n'est qu'équivalent, dans l'ordre moral, de ce que sont dans l'ordre intellectuel le bourrage, le gavage, le « malmenage » des jeunes esprits. Et c'est contre tous ces maux conjugués, qui définissent un système, que les amis de l'enfance éprouvent un sentiment profond de révolte, où il me convient de voir l'âme même de notre mouvement. Et nous nous révoltions particulièrement, au nom des droits de l'enfance, contre ce véritable abus de confiance que commettent les vieilles générations lorsqu'elles profitent de la crédulité naturelle de l'enfant, de son défaut d'esprit critique pour chercher à lui inculquer prématurément leurs mots d'ordre, à lui imposer leurs idéologies. Ce n'est pas sans une honte, sans une souffrance positive que nous avons, vous et moi, entendu des échantillons de ces discours que de hauts personnages de la hiérarchie politique, administrative ou militaire croient pouvoir adresser à nos enfants dans nos fêtes scolaires, distributions de prix, etc.

Il sera bien permis de s'étonner ici que des pédagogues qui se réclament de notre

idéal dans l'ordre de l'éducation intellectuelle n'aperçoivent pas la contradiction qu'il y a à s'en écarter dans l'ordre de la formation morale et politique et à *imposer* à l'enfant, dès l'âge le plus tendre, un *credo* politique. Ne l'aperçoivent-ils vraiment pas ? Peut-être serait-il plus juste de penser que la pression de régimes autoritaires, qui prétendent pétrir, modeler à leur gré le cerveau de l'enfant, les oblige à accepter cette contradiction comme une nécessité pratique, s'ils veulent sauver l'essentiel. Nous sentons combien le problème est délicat ; nous voudrions n'y toucher que d'une main légère. Nous devinons, chez quelques-uns de nos camarades étrangers, de cruels conflits de conscience et nous comprenons que ceux-ci ne peuvent s'étaler au grand jour de nos séances publiques. Qu'il me soit permis d'exprimer le vœu que tout au moins sous forme d'entretiens privés cette grave question soit abordée entre collègues ressortissants des divers Etats, abordée sans réticences. Je le répète : toute idée d'un catéchisme politique est incompatible, en droit, avec les principes de l'éducation nouvelle. S'il est parmi vous, mes chers collègues, de ces consciences tourmentées qui tout en sentant profondément cette incompatibilité, sont tenues, en fait, de rendre à César ce que César exige, voici ce que je voudrais leur dire : si vous ne croyez pas matériellement possible de vous dérober à l'obligation, imposée par l'Etat, d'enseigner à vos enfants un catéchisme politique, tâchez de maintenir intacte en vous la conviction que votre véritable mission d'éducateurs est ailleurs : faites apprendre par cœur, s'il le faut, les formules du catéchisme politique, comme on enseigne les gestes de la politesse, les règles de la « civilité puérile et honnête » : si vous savez remplir votre tâche essentielle, former des intelligences fermes et des caractères trempés, vos enfants, parvenus à l'âge d'homme, seront en état de discuter les phrases que vous n'aurez, après tout, confiées qu'à leur mémoire, et qui n'auront pénétré ni leur esprit ni leur cœur.

Mesdames et Messieurs, nous avons entendu dans ce congrès de très grandes voix. Il y avait celles qui mettaient l'accent sur les valeurs de justice, de « loyauté », d'« objectivité » dans la pensée. Il y avait d'autres voix, des voix mystiques, des voix inspirées par l'amour. Nous avons entendu les champions de la justice, mais aussi les héros, les héroïnes de la charité. Si nous avons subi la puissance des pre-



miers, nous avons subi la séduction des seconds. Mais cette séduction est dangereuse parfois. Cette charité peut être indiscrète. Je me défile d'elle si elle ne repose pas, d'abord, sur le roc solide de la justice, si elle s'accommode trop aisément des atteintes au droit de la personne humaine. Connaissions et proclamons notre idéal : en fait d'éducation, nous devons dire : justice d'abord ; justice, c'est-à-dire respect du droit de l'enfant à la libre disposition de lui-même. Nous avons le devoir, en développant les facultés de l'enfant, de l'aider à choisir plus tard son idéal politique et social ; nous n'avons pas le droit de lui imposer le nôtre, antérieurement à l'éveil de sa réflexion autonome. Notre premier devoir, tout négatif, mais si important, et si généralement méconnu, est de respecter intégralement la liberté de son choix futur.

Il est donc bien entendu que, nous adressant à de tout jeunes esprits, encore incapables de porter par eux-mêmes un jugement sur des ensembles aussi complexes, nous n'avons pas à faire l'apologie systématique des institutions politiques ou économiques. Mais attention ! En vertu de la même exigence logique et morale, nous n'avons pas davantage le droit de nous en faire les détracteurs. Apologie ou détraction, ce ne serait jamais que des préjugés imposés à l'enfant, trop jeune pour prononcer. Nous demandons à l'instituteur de se faire, vraiment, une âme d'éducateur. Sa liberté de citoyen n'est pas en question, mais on ne parle pas à des enfants comme on parle à des hommes. Dans sa classe, l'instituteur peut légitimement se refuser à être ce qu'un jeune philosophe appelait, d'une énergique expression, le « chien de garde » du régime existant. Mais s'il s'y refuse, qu'il reconnaisse dans le principe dont il se réclame un principe qui lui interdit également de devenir le pourvoyeur des partis révolutionnaires. D'un mot, et quelles que soient nos opinions personnelles, qu'elles soient de « gauche », de « droite » ou du « centre », conformistes ou révolutionnaires, nous devons nous défendre, par respect de l'enfant, de les répandre avant l'heure, nous devons nous interdire tout prosélytisme indiscret, nous n'avons jamais le droit de nous adresser à nos enfants en *partisans*.

J'évoquais tout à l'heure l'un des conflits dont la conscience de l'éducateur peut devenir le théâtre. C'est encore un conflit qui surgissait toutes les fois que l'esprit conformiste de la vieille « instruction civique »

amenait un maître révolutionnaire à tenir devant les enfants sur la patrie, sur les formes politiques ou sociales un langage qui n'était pas en accord parfait avec ses convictions personnelles intimes. Ce maître ne devait-il pas ressentir, comme une atteinte profonde à sa dignité d'homme et d'éducateur, une telle division de sa pensée et de son langage ? Et d'autre part, pouvait-il, en conscience, franchir le Rubicon, et transformer le cours d'instruction civique en une critique des institutions régnantes ? Conflit insoluble, en vérité, à l'intérieur de la vieille école : il fallait dogmatiser, pour ou contre, en trahissant sa conscience ou en trahissant sa mission. Nous allons montrer qu'il se résout le plus simplement du monde par l'application conséquente de ce principe du respect de l'enfance, lequel nous interdit également l'un et l'autre dogmatisme. Ce sera l'occasion d'entrer dans les quelques détails compatibles avec les limites de temps que je ne voudrais pas excéder.

Pour raisonner à l'intérieur d'un cadre enfin logique et cohérent, nous allons, si vous le voulez bien, supposer réalisée cette réforme de « l'école unique », que dès maintenant certaines mesures partielles, bien insuffisantes, il est vrai, ont préparée. Nous allons supposer l'enseignement public organisé conformément au « projet de statut organique » de la F. G. E. et comportant un enseignement de base commun (enseignement du premier degré), un enseignement du second degré sensiblement plus large que notre enseignement secondaire actuel, avec ses divers groupes de disciplines (humanités littéraires, scientifiques, artistiques, professionnelles), un enseignement du troisième degré. Nous pourrions négliger ce dernier, estimant que la culture politique et sociale nécessaire aux futurs citoyens d'une démocratie doit être donnée tout entière aux premier et second degrés, et c'est de ceux-ci que nous allons nous occuper, nous allons examiner les caractères qu'y doit prendre l'instruction civique en conformité avec les principes précédents, et compte tenu de la diversité des âges, des moyens et besoins des enfants auxquels nous nous adressons.

Les enfants qui, jusqu'à l'âge de 14 ou 15 ans, suivent l'enseignement du premier degré sont, je l'ai déjà indiqué, trop jeunes pour pouvoir élaborer par leur propre réflexion des jugements de valeur sur la forme politique ou sur l'organisation économique et sociale. Puisque d'autre part nous

interdisons au maître de leur imposer les siens, la conséquence s'impose : l'initiation à la vie sociale devra être, au premier degré, purement *objective* ; on fera connaître aux enfants la société dans laquelle ils sont appelés à vivre, on réservera scrupuleusement leur jugement.

À l'école active, cette première prise de contact de l'enfant avec la vie contemporaine n'est point seulement une possibilité, mais une véritable nécessité. École active ; celle qui prend constamment comme point de départ les intérêts spontanés de l'enfant (tandis que la vieille école, indifférente à ces intérêts spontanés, enseigne non point ce qui leur est conforme, mais ce qui est conforme à certains canons établis *a priori* par l'adulte). Or il est clair que ce qui intéresse d'abord et spontanément l'enfant, c'est le monde qui l'entoure. Son intelligence historique ne peut être fournie que sur la base de la connaissance des réalités contemporaines. Et je concevrais volontiers, pour ma part, une sorte d'enseignement de l'histoire à rebours, où l'on remonterait de la description du monde actuel à la description des grands événements passés dont il est la résultante, à la description des régimes successifs, des transformations territoriales, des révolutions politiques ou économiques qui l'ont préparé. Je voudrais faire comprendre aux enfants, *in concreto*, ce que c'est que notre démocratie, avant de leur expliquer « ce qu'il y avait avant », et les luttes qui ont abouti à son institution. L'enseignement historique, au lieu d'être imposé du dehors, comme dans la vieille école, deviendrait ainsi la réponse à l'un des innombrables et charmants « Pourquoi ? » de l'enfant.

C'est assez dire que si l'école active veut au premier degré, me semble-t-il, une instruction civique toute objective, elle n'en restreint pas pour autant, mais bien au contraire elle en accroît grandement l'importance. Ce qu'elle exige enfin, bien entendu, c'est que cette instruction soit adaptée aux possibilités intellectuelles de ceux auxquels elle s'adresse. À cet échelon, le maître ne devra jamais oublier qu'il parle à des enfants dont l'intelligence est encore toute intuitive et concrète. L'enseignement civique devra être à l'extrême opposé de ce formulaire abstrait auquel il s'est réduit trop longtemps. Il ne s'agit point de trouver la meilleure définition formelle de la démocratie : il s'agit de donner aux enfants le sentiment direct de cette réalité, de leur expliquer ce que c'est que voter, de les

faire assister à un vote (que d'ailleurs la vie de la collectivité scolaire permet aussi, en réduction), à une séance d'assemblée locale, régionale ou nationale. Le film pourra permettre de remédier aux limites nécessaires de la vision directe. Par l'un ou l'autre de ces procédés, les principaux mécanismes de la vie internationale, aussi bien que de la vie nationale, devront être rendus sensibles (on connaît les remarquables films édités par la S. D. N.).

Passons maintenant à l'enseignement du second degré. Celui-ci s'étend jusqu'à l'âge de 18 ans, il ne s'adresse donc plus à des enfants, mais à des adolescents, capables d'abstraction, d'esprit critique, de réaction personnelle. C'est assez dire qu'une nouvelle et décisive étape pourra, à cet échelon, être franchie. L'élève, auquel l'enseignement de base aura commencé de découvrir les réalités contemporaines, devra être mis en mesure de porter sur elles un jugement. Mais, ici encore, il ne saurait s'agir, sous peine d'empiéter gravement sur sa liberté, de borner sa connaissance à celle d'une idéologie unilatérale, en lui laissant systématiquement ignorer toutes les autres, ou en jetant sur elles un discrédit général auquel manquerait toute motivation attentive. Bien au contraire, notre apprenti citoyen devra, avant de choisir, et précisément pour pouvoir choisir à bon escient, apprendre à connaître les divers systèmes de jugements de valeur que les mêmes réalités inspirent à des hommes, à des partis différents. Plus que jamais, notre démocratie a besoin de citoyens *éclairés*, je veux dire de citoyens dont les convictions politiques et sociales ne reposent ni sur l'ignorance ni sur le parti pris. Un enseignement dogmatique, de quelque dogmatisme qu'il se réclame, est incapable de les former : toute éducation dogmatique est une éducation de classe. Le progrès spirituel de la démocratie est intimement lié au triomphe de l'école active.

Voyons, pour prendre un exemple, et d'emblée le plus délicat — car nous entendons n'é luder aucune difficulté — comment elle ferait face à la question sociale. Et notons avant tout qu'avant d'aborder l'examen des thèses contradictoires sur les chances historiques et la validité morale de l'organisation économique présente, de la répartition actuelle, entre les ressortissants des diverses classes, des profits et des pertes, elle aurait à pousser aussi loin que possible cet effort de détermination *objective*, qui pour l'enseignement du premier

degré nous avait paru constituer l'exigence essentielle. Or il est possible, donc désirable, de définir d'une manière toute objective le régime capitaliste, sur ses institutions caractéristiques. La distinction qui s'établit, dans les sociétés par actions, entre les revenus du capital et les revenus du travail ; le fait que ceux-ci sont indépendants, en principe, de la plus ou moins grande prospérité de l'entreprise, c'est-à-dire du plus ou moins grand rendement de ce travail collectif ; que celui-ci affecte, au contraire, les seuls revenus qui ne sont point ceux du travail, puisque aucun travail personnel n'est exigé de l'actionnaire comme tel : ce sont là des réalités sur lesquelles pourra bien ensuite s'exercer le jugement, que l'on pourra condamner ou justifier, mais qu'il faut bien d'abord constater, qui ont une existence objective, entièrement indépendante de nos sentiments, qui caractérisent, enfin, un régime. C'est par la lecture des économistes capables de les exposer dans leur nudité, sans y mêler leurs aversions ou leurs préférences, que nos jeunes gens arriveront à les dégager. Il en existe : qu'il me suffise de saluer ici la grande mémoire de Charles Gide. Le fait capitaliste étant ainsi défini, il s'agirait maintenant de connaître et de peser les motifs de ceux qui s'en accommodent et de ceux qui ne parviennent pas à l'accepter. Sans doute, la connaissance de ces motifs divergents ne saurait être exhaustive, et nous ne pourrions attendre de jeunes gens qui travaillent à acquérir une instruction générale, base nécessaire des spécialisations ultérieures, une initiation suffisante aux réalités techniques de la vie économique pour qu'ils soient en état de suivre dans tous ses détails la discussion séculaire entre les économistes libéraux et les doctrinaires du socialisme. Mais enfin on trouverait aisément dans les œuvres des uns et des autres les pages qui permettraient de saisir l'essentiel du débat, et qui présenteraient l'une et l'autre thèses avec le maximum de clarté et de force. Nos grands élèves y reconnaîtraient l'opposition, sans doute irréductible, des langages et des mentalités. Ils verraient le profit capitaliste présenté par les uns comme la juste rémunération d'un service rendu, par les autres comme un prélèvement injustifié sur le produit du travail d'autrui. En remontant aux origines de cette diversité d'interprétation, ils en découvriraient, croyons-nous, les causes essentielles dans l'opposition plus profonde des jugements portés sur les sources de la propriété

capitaliste, et notamment sur l'héritage, loi naturelle et principe de justice pour les uns, iniquité suprême pour les autres. Est-il nécessaire de vous faire remarquer avec quelle perfection l'examen de cette double controverse s'adapterait aux exigences, à l'atmosphère et à la technique de la « classe active » ? Le rôle du maître se bornerait, à l'exclusion de toute espèce de « cours », d'enseignement dogmatique, à conseiller ses élèves dans le choix des matériaux ; mais la mise en œuvre de ces matériaux, l'exposé des thèses, leur confrontation, leur discussion, tout cela serait l'œuvre des élèves eux-mêmes, travaillant en commun à débrouiller le chaos des théories sociales divergentes. Et puisque nous avons supposé réalisée l'idée fondamentale de l'école unique, c'est-à-dire la réunion dans les mêmes classes, abstraction faite de leurs origines, et en fonction uniquement de leurs aptitudes, d'élèves appartenant à des milieux sociaux très différents, pourquoi chacun ne se ferait-il pas l'analyste et le porte-parole des thèses auxquelles ses antécédents, les influences familiales et éducatives l'auront incliné ? La classe y gagnera en intérêt, en vitalité. Et que l'on y songe ! Quel antidote contre le caractère aveugle, inhumain de certaines convictions toutes déterminées et machinales, que cet effort pour se documenter, et pour justifier sa croyance en raison ! Et cette nécessité de la confronter à des croyances divergentes, d'entendre l'exposé, lui-même raisonné, de celles-ci, de les peser à leur tour, quelle leçon de tolérance ! Et surtout, quel moyen d'élargissement, d'enrichissement spirituel ! Quel instrument d'éducation mutuelle !

Telles sont, Mesdames et Messieurs, les méthodes par lesquelles l'école active travaillerait à faire acquérir aux jeunes gens l'intelligence du problème social. C'est par les mêmes méthodes qu'elle s'appliquerait à élucider les deux autres problèmes dont l'examen compléterait le cycle d'une instruction civique bien comprise : le problème *politique* et le problème *international*. Il ne m'est malheureusement pas possible d'insister. Je me bornerai à indiquer que l'éducation politique devrait être, comme l'éducation sociale, étrangère à tout dogmatisme et à tout préjugé, et que si celle-ci nous a paru ne pas devoir craindre d'évoquer le procès du régime économique, celle-là ne devrait pas davantage craindre, dans un régime démocratique comme le nôtre, d'évoquer le procès de la démocratie. Nous souhaiterions que ce ne fussent pas

seulement ses instituteurs et ses apologistes, mais aussi ses critiques, de Renan à M. Maurras, qui fussent offerts à la réflexion des jeunes gens. Et, ceci soit dit pour raser éventuellement quelques esprits timorés, qu'on ne redoute pas de renforcer par là l'emprise que certaines de ces doctrines exercent actuellement sur une partie de notre jeunesse : je verrais au contraire, dans l'engouement qu'elles inspirent, une réaction contre le caractère platement apologétique d'un enseignement officiel qui s'imagine répondre aux objections en les passant sous silence, et qui croit devoir laisser ignorer aux futurs citoyens d'une démocratie combien notre démocratie, en tout état de cause, est encore éloignée de son idéal. Le fruit qui cessera d'être défendu perdrait beaucoup de son attrait. Et permettez-moi une comparaison : on se plaint souvent aussi du penchant qui entraîne les jeunes gens vers la littérature « d'avant-garde », vers les formes que les professeurs appellent « décadentes » ; mais c'est à ceux-ci de se réformer : qu'ils renoncent à se barricader dans leur préjugé classique, qu'ils essaient de s'ouvrir à la compréhension sympathique des manifestations les plus récentes de la vie artistique, et l'on verra l'équilibre se rétablir : en cessant, elle aussi, d'être le « fruit défendu », la jeune littérature cessera d'exercer sa séduction dangereuse et exclusive.

Et de même enfin, s'agit-il d'éducation internationale ? Un « éloge » dogmatique de la S. D. N., prononcé par le professeur, n'est point, si éloquent qu'il puisse être, ce qu'il nous faut. A l'école active nous voulons que les élèves travaillent eux-mêmes à se constituer une opinion raisonnée. Qu'ils analysent, en se répartissant la tâche, les documents qui ont donné sa forme actuelle à la vie internationale (dont déjà l'enseignement du premier degré leur aura donné une image globale et concrète) : pacte de la S. D. N., conventions de Locarno, pacte Briand-Kellog. Qu'ils apprennent à connaître avec précision sur les textes et en dehors de toute vaine phraséologie ce tissu protecteur de la paix : ils apprendront aussi, et par là même, à en connaître les limites et les lacunes : ils saisiront, ainsi, les motifs de l'inégale confiance que ces institutions internationales inspirent aux diverses fractions de l'opinion ; l'école aura rempli sa tâche. Ce sera à chacun, ensuite, de choisir (sans que ce choix puisse s'imposer par raison démonstrative) entre les deux seuls partis logiquement possibles : développement vigoureux de l'institution

internationale, comportant l'effacement des souverainetés nationales ; ou, au contraire, compte tenu de l'insuffisante efficacité du pouvoir international, retour aux solutions traditionnelles, c'est-à-dire aux solutions nationales. Mais « bêler » la S. D. N. n'est pas une solution, non plus que « bêler » la paix : et si l'on avait donné aux peuples, depuis la fin de la dernière guerre, une éducation plus virile, si l'on ne s'était pas complu à les bercer d'illusions, on leur eût évité la cruelle déception, dont le désarroi actuel de l'Europe est, pour une part, le contre-coup.

J'ajouterai ceci : une éducation internationale, à la fois adaptée aux exigences de l'école active et à celles de la vie des peuples, ne saurait se réduire à ce qu'on appelle aujourd'hui « l'enseignement de la S. D. N. ». Le but de cette éducation, qui est d'affranchir les esprits de l'étroitesse des particularismes, des égocismes purement nationaux, ne saurait être atteint par la simple connaissance des institutions créées par les traités de 1919. Et c'est ici que s'impose à nous, à nouveau, l'idée de l'intime relation à établir entre l'enseignement historique et l'instruction civique. Sous sa forme la plus nécessaire et la plus décisive, l'éducation internationale ne peut être qu'immanente à l'enseignement historique lui-même. Il appartiendra à celui-ci de confronter les diverses interprétations que l'on peut donner d'une même série d'événements. Et de même que nous avons assigné comme objet aux autres sections de l'instruction civique, dans l'enseignement du second degré, l'examen dialectique des diverses idéologies sociales et politiques, ce sont les diverses idéologies nationales que l'éducation internationale aurait à exposer en toute objectivité et à confronter les unes avec les autres. Je ne sais s'il sera possible de mettre les historiens allemands et les historiens français d'accord sur les origines et les responsabilités de la guerre de 1914. Je ne sais s'il sera possible de rédiger pour l'enseignement primaire, en soulignant les convergences et en faisant abstraction des divergences, un manuel historique international. Mais je sais qu'aucune pacification réelle et durable des esprits n'est possible tant qu'on ne tentera pas, des deux côtés de la frontière du Rhin, de faire saisir aux jeunes gens, dans la complexité des événements, la cause des différences d'interprétation auxquelles ils donnent lieu. L'éducation des jeunes Allemands persistera-t-elle à mettre l'accent exclusif sur les intrigues serbes, sur le panslavisme, sur l'antériorité

de la mobilisation générale russe ? L'éducation des jeunes Français sur la brutalité de l'ultimatum autrichien, et sur le fait matériel incontestable que constitue l'initiative de la déclaration de guerre ? Laissons à l'école dogmatique l'enseignement péremptoire d'une thèse unilatérale : à l'école active, le jeune homme doit être mis en mesure de chercher la vérité par une comparaison attentive de ses approximations : aucune interprétation d'un événement d'une portée si décisive dans la vie des nations ne devra être rejetée *a priori*, sans examen. Il appartient à l'institution internationale, à la S. D. N., aux organes de coopération intellectuelle, soutenus par l'opinion publique, de réaliser par l'éducation les conditions d'une intelligence mutuelle des points de vue, d'un élargissement, par le contact et par l'échange, des mentalités.

Je me résume : à l'école active, l'instruction civique du premier degré a pour objet la connaissance objective, mais toute concrète et intuitive, des principaux aspects de la vie collective contemporaine. L'instruction civique du second degré a pour objet l'examen mené par les élèves eux-mêmes, sous la forme d'exposés suivis de discussions, des principaux jugements que l'on peut porter sur cette vie collective considérée au triple point de vue social, politique et international. Elle ne tend pas à leur imposer, dans aucun de ces domaines, un de ces jugements : elle réserve le caractère irréductiblement personnel du choix que l'être social, comme l'être individuel, est tenu de faire d'une formule de vie : mais elle crée les conditions nécessaires pour que ce choix puisse être pleinement conscient et pleinement éclairé.

Je sais bien que les fondateurs de notre école publique, en organisant l'instruction civique, l'avaient conçue d'une toute autre manière. Ils l'avaient conçue — comment pouvait-il en être autrement ? — dans le double cadre des idées pédagogiques et des possibilités sociales qui étaient celles de leur temps. Les idées dogmatiques prévalaient alors en matière d'éducation. D'autre part, il fallait aller vite : il fallait pourvoir l'enfant, jusqu'à sa sortie de l'école primaire, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de 13 ans, d'un bagage strictement minimum de connaissances et de jugements politiques : comment eût-on pu songer à prolonger plus tard l'instruction civique de la masse des petits Français, alors que déjà ce premier étage, l'obligation jusqu'à 13 ans, devait coûter tant de peine à construire, exiger

des architectes la dépense d'une énergie héroïque aux prises avec des difficultés sans nombre ? Et enfin, n'oublions pas que la République était encore fragile, et qu'il s'agissait d'inspirer aux jeunes générations les convictions démocratiques, à la fois simples et vigoureuses, qui paraissaient nécessaires à sa consolidation. La vraie manière de témoigner de notre reconnaissance et de notre respect envers les géants qui ont créé de toutes pièces notre édifice scolaire n'est pas de répéter leurs formules, mais de continuer leur œuvre en l'adaptant aux nécessités nouvelles de notre temps, et en utilisant pour de nouveaux progrès les résultats que leur grandiose effort a su obtenir. Aujourd'hui, notre République n'est plus menacée ; l'axe se déplace de plus en plus des problèmes purement politiques vers les problèmes sociaux et internationaux. D'autre part, l'école primaire est entrée dans les mœurs de la nation : nous avons, sans doute, à travailler encore à sa sauvegarde, mais la tâche de notre temps est surtout de la compléter par l'organisation effective d'un enseignement post-scolaire, obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. Le projet de « statut organique », auquel j'ai eu déjà l'occasion de me référer, insiste justement sur ce point, et à juste titre aussi il rattache cet enseignement à la Direction de l'enseignement du second degré : c'est assez dire qu'en parlant de l'instruction civique au second degré, j'ai entendu désigner, non point une instruction réservée à une minorité privilégiée d'enfants, ceux qui suivraient l'enseignement du second degré, au sens étroit de ces mots ; mais une instruction commune à tous les enfants de France, et qui serait donnée aussi bien dans l'enseignement du second degré que dans l'enseignement post-scolaire, dont elle devrait, à notre avis, constituer la pièce essentielle. En vérité, il n'est plus admissible de lâcher dans la vie un enfant, à l'âge de 13 ans, en Pestimant muni de toutes les connaissances nécessaires à l'exercice de sa future activité de citoyen. Nous pouvons et nous devons aujourd'hui faire mieux. Par la prolongation de la scolarité, ce qui devient possible, c'est le remplacement de la vieille « instruction civique » (notez, je vous prie, les résonances autoritaires de ce mot ; le supérieur donne des « instructions » à son subordonné, et c'est également le nom que portent les règlements militaires) : ce qui devient possible, c'est l'avènement, à sa place, de ce que nous appellerons, si vous le voulez, l'éducation civique ; une éduca-

tion vraiment libérale, profondément respectueuse des droits de l'enfant, conforme à l'idéal humain et à l'idéal pédagogique de ce temps.

Peut-être ai-je eu la chance de prévenir déjà, Mesdames et Messieurs, l'une des objections qui se seraient présentées à vos esprits. Mais en voici une plus grave encore, plus décisive, et à laquelle je voudrais essayer de répondre en terminant : vous allez me demander si une éducation à ce point respectueuse de l'autonomie spirituelle de l'enfant, à ce point soucieuse de lui faire sentir la difficulté du choix auquel il devra se résoudre, de lui présenter loyalement le pour et le contre, la thèse et l'antithèse, ne risque pas de former des indécis, des tièdes ou des dilettantes. Je voudrais vous montrer pourquoi je l'estime, au contraire, seule en état de faire acquérir à la masse des citoyens d'un pays cette « capacité politique » dont parlait Proudhon et en dehors de laquelle il n'y a pas de salut pour nos démocraties, ni pour la paix du monde.

Permettez-moi d'insister d'abord sur ce dernier point. L'expérience de ces dernières années a montré, je crois, l'insuffisance des propagandes qui ne s'adressent qu'au sentiment. Par exemple, l'existence d'un courant d'opinion, d'un courant affectif favorable au rapprochement franco-allemand ne suffit pas, à beaucoup près, à permettre la solution des multiples et délicats problèmes que pose la liquidation de la guerre, tant que la connaissance objective de ces problèmes reste si dérisoirement insuffisante. Or cette insuffisance, qui voudrait la contester ? L'ignorance des questions vitales, dont dépend la paix du monde, demeure à peu près totale. Peut-on compter sur l'action des partis pour remédier à cette ignorance, pour expliquer aux Français la question du couloir polonais, l'opposition sur ce point des thèses allemande et polonaise ? Ou encore les conditions juridiques dans lesquelles se présente l'entreprise de la limitation et de la réduction des armements ? Les nécessités de la propagande journalière ne leur permettent guère d'entreprendre cette œuvre d'éducation à longue haleine. C'est à l'école qu'elle revient de droit. Aussi bien, il ne doit point y avoir pour elle de question réservée. L'éducation internationale doit devenir *intégrale* : et c'est dire qu'elle ne devra pas se borner à l'examen des controverses historiques que je citais en exemple, mais qu'elle doit s'étendre à l'explication loyale

et raisonnée des controverses les plus actuelles. Ceci, dans l'esprit propre de l'école, qui n'est point de conclure prématurément, mais d'éclairer. Ou la démocratie n'est qu'une dérision, ou les citoyens d'une démocratie doivent être mis en mesure de comprendre les grands problèmes de la vie internationale : exigence cruciale, à laquelle sont suspendus les destins de notre civilisation tout entière. A défaut de cette compréhension, il n'y a aucun espoir que les conflits puissent être résolus jamais par d'autres voies que par celles de la violence. Les revendications des peuples ne pourront se confronter et se composer pacifiquement que le jour où une éducation adéquate mettra chacun d'eux en mesure d'entendre les raisons qui inspirent celles du voisin. Elle seule peut prévenir les mouvements impulsifs et contradictoires d'une démocratie toute nominale dont les citoyens sont condamnés à se prononcer périodiquement, mais toujours à l'aveugle, sur des dossiers sophistiqués.

On nous concèdera donc qu'une éducation, telle que celle qui nous a paru conforme aux exigences de l'école active, serait capable, mieux qu'une éducation dogmatique, de préparer les hommes que requiert la vie internationale d'aujourd'hui. Mais à l'égard des problèmes de la politique interne et sociale, leur prise de position ne risque-t-elle pas de manquer de décision et de vigueur ? Expliquons-nous sur ce point sans ambage. A première vue certes, il semble que des enfants nourris dans l'idéologie unilatérale d'un parti aient des chances d'être, au service de ce parti, des lutteurs plus énergiques. Et ce n'est pas sans raison que les différents partis déploient, en concurrence, de tels efforts pour assurer leur emprise sur l'enfance, pour développer leurs « organisations de jeunesse » : phénomène éminemment caractéristique de la vie politique de ce temps. Pour ma part, je suis convaincu que notre idéal pédagogique porte condamnation contre de telles pratiques. L'introduction prématurée de la politique de parti à l'école, la transformation de l'école en champ de bataille politique ont déjà pris dans certains pays, vous le savez, la proportion d'un véritable fléau, n'ont déjà causé que trop de mal. Une société plus civilisée que la nôtre regarderait comme une véritable honte tout embrigadement des enfants, avant l'âge de la réflexion, dans des formations politiques. A l'école de remédier à ce mal, qu'elle favorise par sa carence. Sa tâche propre est de former chez



les jeunes générations l'intelligence politique et sociale. Le conservateur manque d'intelligence sociale lorsqu'il veut tout ignorer des raisons qui poussent tant d'hommes à se révolter contre les conditions actuelles de la distribution des richesses. Le révolutionnaire manque d'intelligence sociale lorsqu'il sous-estime l'ampleur de la transformation psychologique qui serait nécessaire pour rendre une société collectiviste viable, lorsqu'il ignore les motifs qui font taxer le socialisme, par ses adversaires, de chimère. Si l'éducation civique, telle que nous l'avons conçue, doit s'interdire de « fabriquer » consciemment et volontairement, soit des conservateurs, soit des révolutionnaires, il n'est certes pas à craindre qu'elle doive empêcher la formation des uns et des autres : aussi bien, leur opposition est donnée dans la nature des choses, dans la différence des mentalités comme dans le conflit des intérêts. Mais ce que nous devons attendre d'elle, c'est qu'elle puisse permettre à chacune des thèses antagonistes de s'affirmer à un niveau spirituel supérieur à son niveau actuel, qui implique la plupart du temps méconnaissance grossière, déformation injurieuse des raisons de l'adversaire. Par là même, il peut lui être donné de favoriser une évolution pacifique des rapports humains.

Pour reprendre ici une expression qui a fait fortune, il n'appartient pas à l'école de se laisser envahir par les « mares stagnantes » d'une certaine politique. Il lui appartient au contraire de donner aux généra-

tions qui montent une éducation telle que la politique puisse se dégager avec elles et par elles, de ces mares stagnantes. Ici encore apparaît que le problème du destin de la démocratie dans le monde est un problème d'éducation.

Il est un dernier point sur lequel je voudrais appeler votre attention. Nous avons examiné dans quel esprit l'école active, sous peine de se trahir elle-même, doit entreprendre la formation du futur citoyen. Mais il est clair qu'à cette action explicite, que nous avons étudiée sous le nom d'éducation civique, s'ajoutera l'action éducative toute implicite, exercée par la collectivité scolaire sur ses membres. Travailler à créer une atmosphère scolaire de confiance, d'amitié, de coopération, c'est travailler au progrès moral de la société. La vieille école, avec son système de sanctions, avec ses primes grossières à l'émulation, est le reflet d'une société fondée sur la concurrence et sur l'insolidarité. L'école nouvelle est la préfiguration d'une société plus humaine et plus fraternelle. Certes, nous rejetons comme entachée de violence spirituelle toute action dogmatique, toute action de propagande exercée sur des enfants. Mais il ne nous est pas interdit de compter sur la puissance de l'énergie formatrice que l'école ne manquera pas par elle-même de déployer, si nous savons la conformer à notre idéal.

M.-A. BLOCH,

*Professeur au Lycée de Nancy.*

## La radiophonie et l'éducation sociale

Cherchons d'abord la place que nous devrions donner à la radiophonie comme moyen didactique, si nous étions d'accord pour lui en faire une.

Prenons pour cela un exemple dans notre vie à Nice. Supposons que nous devions rapporter, en classe, à de jeunes élèves, notre inoubliable excursion de mercredi dans la montagne et à l'île de St-Honorat.

Sûrement, nous aurions des succès parce que nous sommes encore sous le charme de cette randonnée extraordinaire. Nous saurions trouver le geste et le mot, l'éclat des yeux et le frémissement de la physionomie, qui captivent et font participer les auditeurs à l'action et à l'enthousiasme.

Ceux d'entre nous qui auraient rapporté de là-haut des cartes postales, des fleurs, des photographies, des cigales, un bibelot coloré, une de ces trompes qui servent à rappeler les bêtes éparpillées sur les hauteurs... obtiendraient un résultat supérieur.

Celui qui aurait pu filmer les épisodes les plus marquants du voyage : les trente autobus rampant et serpentant sur les routes en lacet, la dispersion pittoresque des congressistes dans les villages brûlés et recuits de soleil, l'arrivée dans l'île délicieuse, les bonnets rouges des musiciens, les danses ravissantes, la séparation joyeuse des sexes à l'entrée du célèbre monastère, intéresserait plus encore son monde.

L'heureux qui aurait eu la bonne fortune de pouvoir prendre, de ces merveilles, un film sonore, avec les chants des joyeux pédagogues, les interpellations dans toutes les langues, le bruit des torrents et des cascades, les cris amusés des gosses, nous voyant défilé : « On dirait la processionne ! », l'embarquement, le bruit des vagues, les coups de feu à l'abordage, les fifres, la musique des cigales, les poésies berceuses de Mistral, les histoires marseillaises contées par les hauts-parleurs durant les feux d'artifice de Cannes... l'emporterait sur tous les précédents.

Peut-être, dans l'avenir, aurons-nous des machines qui nous permettront d'enregistrer, avec les images et les sons, les sensations tactiles et olfactives : la chaleur torride des carrières au flanc des monts, le vent de la mer, l'impression bienfaisante de fraîcheur sous les volutes épaisses du cloître, et d'autre part l'odeur de la lavande arrivant par bouffées, et celles des parfumeries de Cannes... Il est évident que celui qui pourrait répandre tout cela dans une salle de spectacle obtiendrait un triomphe.

Ce ne serait rien, cependant, à côté de celui qu'il aurait s'il invitait ses jeunes amis à prendre place dans les autobus, à répéter, pour ceux qui sont derrière, les renseignements des chauffeurs, à descendre, en sautant de pierre en pierre, au fond des gorges bruyantes et ruisselantes, à interroger les gens de Gourdon, à toucher l'eau bouillonnante qui jase à l'arrière du bateau, à chercher la cigale dans l'écorce des pins, à contempler les flots bleus et doux de la Méditerranée et les danseuses de rêve qui se meuvent comme des fantômes sous les projecteurs de Cannes.

Et s'ils pouvaient, ces élèves, sur l'île, participer aux rondes dans la musique des fifres, et sur la plage de Cannes, toucher un peu la manivelle des projecteurs enchantés, quel délire !

Et s'ils pouvaient, au lieu de suivre à la lettre l'horaire chronométré de l'excursion, s'arrêter un peu plus ici, où deux carriers noirs de soleil et de poussière réparent la route magnifique, chercher là — au lieu de passer comme une trombe — s'il y a des insectes dans cette herbe maigre, poser une ou deux questions, au père blanc du monastère, sur les serpents légendaires chassés par la canne magique de saint Honorat, ce serait vraiment parfait.

Cela ne peut donc être mis en doute. Nous pouvons en conclure — permettez-moi de résumer ces vérités banales — qu'il y a

une échelle de valeur parmi les procédés d'enseignement.

Au bas de l'échelle, il faut mettre l'exposé, même fait avec éloquence et minique. Puis vient l'exposé avec images et collections. Ensuite vient la causerie agrémentée du film muet, ou mieux, du film sonore. Plus il y a de sens en action, mieux c'est. C'est ainsi que, si nous avions des films frappant tous les sens, nous en tirerions plus grand profit.

Les films les plus perfectionnés ne vaudront jamais la réalité vivante, l'objet en nature. L'activité vraie, au cours des sorties et des expériences, est supérieure encore à la simple contemplation, en passant, des faits et des paysages. Si la durée de cette activité est réglée, non par un horaire intransigeant, mais par l'intérêt que présente cette activité, c'est tout à fait enchanteur.

Où placerons-nous un exposé radiophonique dans cette échelle de valeurs ?

Supposons qu'à mon retour à Bruxelles, on m'invite à donner devant le micro une conférence sur notre excursion de mercredi. J'aurais encore tout mon enthousiasme et je parlerais sans doute avec volubilité. Mais je ne pourrais pas électriser, par le geste, mon monde lointain. On ne me verrait pas levant la tête pour tâcher d'évaluer la hauteur des murailles de pierre, agitant la main pour saluer un autobus surgissant en bas, à un tournant de la route ; je n'évoquerais pas avec mes bras ouverts la danse folle des fantômes lumineux ; je n'imiterais pas le vieux à grosses moustaches haurrant de poudre son fusil. On ne verrait pas mon teint bronzé...

Il faut placer la causerie radiophonique en dessous du dernier échelon de l'échelle que je viens de dresser. Il faut la fixer en dessous des montants. C'est le moins bon des moyens dont nous disposons pour faire l'éducation des enfants. Il est inférieur encore au livre, qui peut être délaissé, repris, expliqué, relu, etc.

C'est de toute évidence. Des pédagogues sérieux ne devraient pas discuter à propos de choses aussi simples. Et pourtant, il le faut. Nous voyons partout dresser des programmes de causeries et de leçons radiophoniques à l'usage des enfants. L'École Nouvelle a tort de se désintéresser de cette question, d'un danger qui pourrait être fatal. Sous le couvert d'un semblant de modernisme, l'emploi de la T. S. F. pourrait nous ramener à des méthodes moins bonnes que celles qu'on pratique aujourd'hui, à un

détraquement complet de la vie scolaire, à une sorte de machinisme didactique qui achèverait d'affoler les cerveaux. On a cherché beaucoup de « remèdes » au cours de ce Congrès. On n'a pas pensé à ce « pire » qui est, dans certains pays, si menaçant. Certains pédagogues de bureau promettent monts et merveilles avec leurs syllabus radiophoniques écrits sur papier portant la firme de quelque grosse maison de vente. Ne nous contentons pas de hausser les épaules. Combattons-les de toutes nos forces. La causerie radiophonique est la pire ennemie de l'école active.

Quand je parle à mes enfants, je sais à quelles expériences je m'adresse, je sais s'il faut rappeler des souvenirs communs, où je dois m'arrêter et expliquer; quand je parle devant le micro, je m'adresse à des inconnus que je risque fort de mécontenter et d'ennuyer.



Faut-il donc user de la radiophonie à l'école? Oui, car, plus tard, l'enfant doit s'en servir. Il faut l'entraîner à cet emploi, qui nécessite une certaine volonté, un certain effort. La radio servira comme le livre; il faut apprendre à écouter comme il faut apprendre à lire.

Comment faire cet entraînement?

Faut-il user et abuser du comique? Faire des pirouettes verbales, pousser des cris d'animaux, lancer des quolibets de clowns? Non. Il serait dangereux d'employer trop d'épices! Et puis l'attention suscitée par ces moyens frelatés n'empêche pas l'exposé d'être un exposé, avec le questionnaire vivant, la discussion animée en moins. Notre exposé radiophonique, même rendu sautillant, coloré, imagé, souple et joyeux, s'apparente toujours à l'école assise, reste toujours sous les montants de notre échelle?

Que faire alors?

Voici. Nous n'inventons rien. Il suffit de rester dans la tradition de l'école nouvelle. Car elle en a déjà une.

La pédagogie pratique est simple. Il n'y a pas lieu de tant la discuter. Il est un principe auquel il faut toujours penser quand on se trouve devant une difficulté d'ordre didactique.

Pour intéresser un enfant à un objet, il suffit de l'autoriser à s'en servir.

C'est un principe qu'on a défendu maintes fois au cours de ce Congrès.

Comment intéresse-t-on l'enfant à l'agriculture? En lui abandonnant un coin de

terre, dont il sera maître et où il cultivera les plantes qui lui plaisent.

Quand aimera-t-il les sciences? Quand il aura pu réaliser lui-même de petites expériences de physique et de chimie, quand surtout il en aura imaginées de nouvelles, plus à la portée de ses goûts, de ses ressources, de ses curiosités et de ses aptitudes.

S'intéressera-t-il à l'élevage et à la protection des animaux? Oui, s'il peut en soigner autour de l'école et au foyer.

Aimera-t-il la propreté? Oui, si on lui permet, quand il est petit, de jouer avec l'eau, quand il est grand, d'entretenir lui-même la classe, le mobilier et le matériel.

Aimera-t-il le dessin? Oui, s'il peut dessiner beaucoup, réaliser ses propres conceptions, si on ne commence pas par lui imposer des règles et des modèles.

Aimera-t-il la gymnastique? Oui, s'il peut composer et réaliser des exercices qui lui sont suggérés par ses dispositions momentanées, sa joie de vivre. Miss Margaret Morris l'a rappelé dans sa bonne conférence. L'élan, pour la gymnastique et la danse, *doit venir du dedans, non du dehors.*

Ce fut l'objet d'ailleurs de toutes les discussions et des conférences de ce Congrès. Comment formerons-nous l'enfant à la vie sociale? En lui permettant de la pratiquer. En cessant d'en faire un isolé dans sa division, de faire de sa division une isolée dans sa classe, de faire de sa classe une isolée dans son école, de faire de son école une isolée dans sa commune, dans son pays, dans le monde.

Comment l'amènerons-nous au respect des sexes? En lui permettant de vivre avec le sexe opposé, fraternellement, sereinement et non pas en lui faisant des conférences et des remontrances.

Comment le préparerons-nous à la vie familiale? En lui permettant de s'occuper, non seulement de sa poupée, mais des petits des classes et des divisions inférieures.

Comment lui apprendrons-nous à se comporter dignement dans la vie? En lui laissant l'occasion de se conduire à l'école avec plus de liberté et de discernement.

Comment prendra-t-il goût à la musique? En construisant, au début, de petits instruments rudimentaires de musique, en les employant, comme font les pâtres et les enfants pratiquant... le jeu libre.

Comment lui laisserons-nous le temps d'acquérir le goût de la lecture? En mettant à sa disposition une imprimerie qui lui permette de s'intéresser tout d'abord à ses propres compositions.

Comment l'amènerons-nous à goûter les conférences des adultes ? En l'autorisant à faire lui-même des conférences sur des sujets librement choisis.

Partout, nous rencontrons le même procédé : abandonner l'outil à l'enfant.

Ceux qui sont père ou mère de famille le savent bien : le bébé est impatient d'essayer ses forces et son adresse.

Eh bien, abandonnons l'outil à l'enfant à propos de la radiophonie. Mettons le micro à sa disposition. Entendons-nous bien. Il ne s'agit pas de faire venir chaque enfant à tour de rôle devant l'appareil émetteur. Ce n'est pas la lecture qui compte. La voix de l'enfant porte d'ailleurs généralement mal. Il y a d'autre part des difficultés d'ordre technique insurmontables. Ce qui compte, c'est la préparation écrite des émissions. Un adulte avisé mettra plus d'expression dans la lecture des textes. Mais ceux-ci seront faits entièrement par l'enfant ou des groupes d'enfants.

Nous emploierons absolument la même marche que celle employée par Freinet pour la composition des morceaux destinés à l'imprimerie scolaire.

C'est le travail de recherche, de documentation et d'élaboration qui importe. Or, la réalisation merveilleuse faite par notre grand ami provençal prouve que les enfants neurent, quand ils ont ce puissant stimulant de la diffusion, réaliser de grandes choses. Après cette réussite, aucun doute n'est plus possible.

Des gens ont trouvé que notre projet était du domaine du rêve. On débite au radio tant d'âneries à l'heure actuelle qu'on pourrait bien de temps à autre faire place aux productions si fraîches, si naïves, et parfois si originales, des enfants. On a dit, au cours de ce Congrès, qu'il n'y aurait plus désormais des maîtres et des élèves, mais simplement *des humains*, des humains de 7 ans, de 10 ans, de 20 ans, de 50 ans... On pourrait bien s'en souvenir dans les salles d'émission.

Le professeur Marcault a dit : « Quand l'enfant écoute le maître, c'est le maître qui est intéressé. » Pour que l'enfant s'intéresse, il suffirait de l'écouter.

Qu'on lise devant le micro, de temps à autre, quelques productions d'enfants, cela n'a rien d'extraordinaire et présenterait de réels avantages pour nous. Nous voyons actuellement, autour de nous, des choses plus renversantes que celles-là, et nous devons nous préparer à en voir de bien plus étonnantes.

C'est, en tout cas, le seul moyen d'intéresser les écoliers à la radiophonie. Leur donner des conférences d'adultes, c'est aller droit à une hérésie pédagogique.

Reprenons, si vous le voulez bien, notre exemple de tantôt. Il est si captivant qu'on s'en détache avec peine.

Vos élèves ont excursionné dans la montagne. Ils ont été impressionnés par les grosses masses de pierre, les torrents rocaillieux, les précipices, les étendues dénudées et désertes. Les perspectives infinies, les jeux de lumière et d'ombre, la vie des habitants, etc...

Retrés à l'école, ils décident, dans un grand mouvement d'enthousiasme, de rédiger un compte rendu plein de joie et de couleurs qu'ils transmettront au pédagogue Radio chargé du dépouillement, du classement et de l'émission devant le micro.

Quelle émotion lorsqu'ils entendent, de leur petite classe perdue, la lecture émue de leur texte ! Mais les petits de la plaine entendent aussi le texte et, dans le même élan, ils décideront de visiter leurs sites pittoresques — car il y en a partout — et voilà qu'ils enverront aussi un joli compte rendu qui fera les délices de tous.

Vos petits ont fait une promenade en mer, par occasion exceptionnelle. Ils ont vu fuir les maisons, les voiles. Ils ont tendu leurs mains aux flots bleus. Ils ont ri aux mouvements du bateau. Certains ont poussé des cris. A la descente, des petites filles ont frissonné en franchissant la planche étroite. Ils ont abordé dans l'île, qui ressemble à celle de Robinson.

Au retour, texte. Envoi au Radio. Trois jours après, réception. La semaine suivante, arrivée par la même voix mystérieuse d'un compte rendu rédigé par des élèves — qui n'ont vu la mer que sur des cartes — mais qui ont eu l'occasion de visiter un champ d'aviation.

Vos élèves ont assisté à des danses anciennes, ont admiré des costumes bariolés, se sont extasiés dans la lumière féérique... Envoi au radio. Réponse : des descriptions non moins animées d'autres coutumes folkloriques, d'autres rappels du passé.

Vos écoliers ont visité un monastère, ont déchiffré des inscriptions, se sont calmés sous des voûtes sombres, ont vu du style roman et du style gothique, des toiles superbes, ont entendu des récits, des légendes... Envoi au radio. Réponse : description aussi émerveillée d'un château-fort...

Vos enfants ont assisté à une fête populaire, ont crié de bonheur en voyant les

fusées, des étoiles, des images de rêve... Envoi au radio. Réponse: autres fêtes populaires, des cavalcades, des serpentins, des cordons de lumières.

Vous voulez, Mesdames et Messieurs, voir vos enfants se rapprocher, vos écoles se tendre les mains, les cœurs s'unir, les intelligences communier dans la même pensée de foi ardente devant la vie... Voilà un moyen et des meilleurs.

Que vos enfants correspondent par la voie magique de l'air.

Vous estimez, avec Tagore, qu'il y a décidément « une lutte de vitesse entre la catastrophe et l'éducation ». Voici un moyen imprévu et magnifique de répandre largement les principes et les enchantements de l'Ecole Nouvelle.

Les enfants qui auront, malgré les distan-

ces et les différences, vécu les mêmes émotions, aux mêmes moments, seront peu portés demain à se faire la guerre.

Ils connaîtront et comprendront mieux les richesses des milieux multiples qui rendent la terre si belle, si diversement riche, et ils ne penseront plus à y porter une main sacrilège.

Les familles entendront les communications d'enfants, elles comprendront mieux ces enfants et les écoles: une union sacrée se scellera de ce côté aussi.

Les communications intensifiées sauveront le monde. La juvénile admiration de nos classes pour tous les aspects de la Vie gagnera l'adulte, le rajeunira, le guérira de sa jaune neurasthénie, et cette Vie remise en selle par la foi enfantine, défilera la Mort.

F. DUBOIS.

---

#### COURS SUR LA PSYCHOLOGIE APPLIQUEE A L'EDUCATION

---

### Résumé des Conférences du D<sup>r</sup> Laforgue

---

Dans une première conférence nous avons exposé les aspects multiples des névroses et des psychoses. Nous sommes entrés dans le détail de la genèse de ces maladies pour montrer combien souvent elles ont leur point de départ dans les conflits de la première enfance. Ces conflits, avec lesquels, selon nous, tout éducateur devrait être familiarisé, nous les avons exposés dans leurs grandes lignes en insistant sur l'aspect que prennent alors les réactions dues au sentiment de culpabilité. Nous avons aussi abordé le problème du complexe d'Edipe, clef de voûte, selon Freud, de toutes les névroses. Puis nous avons étudié les réactions sociales de certains névrosés du type *Alexandre*, c'est-à-dire qui, transposant leur conflit dans la vie, reproduisent toujours les mêmes situations malheureuses, cherchent la souffrance et l'échec plutôt que le bonheur et le succès. Ces *névrosés de caractère*, comme les appelle Reich, sont bien plus fréquents qu'on ne le croit, et l'influence d'un éducateur familiarisé avec l'aspect psychanalytique du problème pourrait, selon nous,

s'exercer sur un tel sujet avec beaucoup de chance de succès.

Voici pourquoi, nous l'avons exposé, la collaboration entre le pédagogue et le psychanalyste nous paraît indispensable. Le pédagogue apprend beaucoup du psychanalyste, mais selon nous le psychanalyste apprend également du pédagogue. Les difficultés que peut rencontrer le traitement psychanalytique chez un sujet sont, en effet, multiples, et le dernier mot, quant au traitement des névroses de caractère (*Charakteranalysen*), n'a pas encore été dit.

Dans une deuxième conférence, nous avons cherché à familiariser nos auditeurs avec l'aspect de la névrose chez l'enfant. Nous sommes entrés dans le détail de la symptomatologie et avons engagé l'éducateur à rechercher avec nous comment, par une attitude appropriée du professeur, on pourrait aider l'enfant et éventuellement ses parents. Nous avons insisté sur la notion de *névrose familiale*, et attiré l'attention de l'éducateur sur le rôle funeste que peut jouer dans le développement de l'enfant la névrose chez les parents.

Mais nous avons également abordé les problèmes qui peuvent surgir quand le pédagogue lui-même, comme c'est souvent le cas, a des difficultés névrotiques, et tend, par exemple par un sadisme excessif, à développer le masochisme chez les enfants prédisposés.

Enfin nous avons parlé du problème épineux de la punition, et de son rôle dans l'affectivité des enfants. Nous avons essayé de démontrer qu'en principe la punition est, et reste, un mal nécessaire, et que tout ce que nous pouvons faire, c'est l'administrer en connaissance de cause et non aveuglément.

Beaucoup de pédagogues au cœur tendre s'imaginent que la punition pourrait être supprimée. Ils ne se doutent nullement qu'elle peut, dans certains cas, jouer un véritable rôle thérapeutique, et que certains sujets qu'on en prive vont jusqu'à se l'administrer eux-mêmes de la façon la plus cruelle : ceci sans que l'intéressé ou son entourage se doutent de ce qui se passe. Nous attirons à ce sujet l'attention des éducateurs sur les conceptions d'Anna Freud à cet égard.

Dans une troisième conférence, nous avons cherché à faire comprendre les conflits de l'enfant par le symbolisme de leurs jeux et de leurs dessins. Nous avons exposé comment, par le dessin libre, un enfant arrivait à s'extérioriser, à se libérer, parfois à se guérir. Nous avons insisté sur la technique du dessin libre comme moyen d'investigation de l'inconscient de l'enfant. Et nous avons essayé de montrer comment se traduirait par exemple la crainte de la castration chez un garçon par ses dessins et ses jeux, de même que la jalousie de la virilité chez une fillette.

Dans une quatrième conférence, nous avons étudié davantage le symbolisme du jeu et des rêves. Nous avons indiqué les symboles sexuels par lesquels on peut essayer de remonter aux conflits sexuels des enfants.

Dans une cinquième et sixième conférences, nous avons surtout discuté des cas observés dans la pratique pédagogique, et nous avons cherché ensemble quel enseignement on pourrait en tirer.

---

## COURS SUR LES NOUVELLES TENDANCES DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE

---

# Le latin sans grammaire, ni dictionnaire, ni récitation de paradigmes

---

Pour enseigner le latin, 1° sans déformer l'esprit, 2° en le formant, on fera d'abord *apprendre* la langue, pour l'*étudier après*. Pour ne pas déformer davantage les esprits, déjà trop passivisés à leur arrivée en 6<sup>e</sup>, on exclura toute récitation par cœur, et on n'apprendra que par répétition active. L'enfant ne sachant « que ce qu'il a agi » (Binet), la méthode sera « musculaire », donc auditive, sans livres ni tableaux tout faits, mais avec confection de sa grammaire par l'enfant. Et, comme on ne sait que ce

qu'on a compris, c'est-à-dire ce qu'on a, simultanément, dissocié d'un tout et rapporté à ce tout, chaque fait sera présenté, *intégré dans un ensemble*, et les faits amenés rigoureusement *un par un*.

Les débuts, tout oraux, se composent uniquement de phrases complètes, allant d'un mot unique (verbe) à la complication la plus grande, progressivement. Des notes écrites sont prises sous une forme multiple (et toujours, au début, dans les deux sens, du latin au français et du français au latin):



traduction globale — traduction de la terminaison — traduction de la racine — valeur spéciale de la terminaison. En arrivant aux cas, on présentera un *cas unique*, l'Accusatif, dont on se contentera quelque temps. La progression morphologique comprendra alternativement une nouvelle forme verbale et une nouvelle forme nominale (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> pers. sg., puis 3<sup>e</sup> sg., etc. ; présent, parfait, futur, puis autres temps ; Acc., puis Abl., puis Nomin. ; le reste plus tard). En même temps s'effectue une progression syntaxique portant sur une vingtaine de points essentiels : accord (verbe, attrib., adj.), apposition, 15 emplois des cas. Plus quelques constructions idiomatiques.

Les séances de travail dirigé sont entre temps employées à confectionner des tableaux (5 de terminaisons verbales, 5 de terminaisons nominales, 5 de syntaxe), ainsi que des listes nombreuses, et chacune sous des formes multiples, et le cahier de Vocabulaire. Tableaux et listes ne sont établis que pour les choses *déjà sues* ; d'abord partiels, puis complets. Les directions de travail sont encore employées à mettre au point des modèles, détaillés à fond, d'analyses, bien entendu, mais, auparavant, de *vérifications*, et à préparer des devoirs non d'acquisition, mais de méthode. On s'y exerce à passer du stade initial de la reproduction (pure, ou légèrement transposée) au stade des combinaisons, puis à celui des classements, enfin à celui de la règle ; à ce moment vient l'étude des fautes, à l'aide de deux carnets, l'un où les fautes sont relevées au fur et à mesure, l'autre où elles sont reportées sous des rubriques classées (= un

cahier de syntaxe ou mieux de « rappels » syntaxiques).

L'étude des textes a commencé dès les tout premiers débuts, par des textes simples, mais suivis, soigneusement lus, accentués et intonnés, puis traduits en bloc et par groupes de mots, puis retraduits, puis mémorisés en classe de façon active. Quand le premier livre latin sera entre les mains des élèves, on fera de la même façon des lectures traduites, et répétées plusieurs fois. L'élève habitué à lire et traduire du latin sera alors amené à étudier des textes connus de façon méthodique, en vue de se donner une méthode de recherche pour les textes inconnus. Un point précieux est de former l'élève à rechercher les types de proposition (4 seulement en latin) : cet exercice développe fortement l'acuité de l'attention, l'esprit de suite et l'« esprit scientifique » proprement dit. Alors il s'essaie à la lecture interprétative directe. Il fait des exercices de traduction purement grammaticale (c'est-à-dire uniquement du jeu des terminaisons). Il fait en même temps l'apprentissage du dictionnaire, celui-ci étant représenté par le maître, qui ne répond qu'à des questions posées avec une absolue précision. Différents procédés facilitent à l'élève le découpage de la phrase latine en ses différents groupes fonctionnels.

La *linguistique* inspire constamment les explications données ; elle est nommément employée chaque fois qu'elle facilite la mémorisation d'un groupe de faits.

L. BRUN-LALOIRE.

## La Musique Nouvelle

enseignée par correspondance (Enseignement artistique Joury BILSTIN)

1<sup>o</sup> Cours d'initiation et d'orientation pour les Jeunes Enfants.

2<sup>o</sup> Cours de Pédagogie Musicale pour institutrices, Professeurs, Mères de famille.

Préparation aux Certificats d'aptitude 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.

Pour tous renseignements s'adresser à M<sup>lle</sup> M. Charpentier, 9, rue A. Messagerie, Saumur (M.-&-L.)

## Nouvelles diverses

### Conférences sur l'Éducation Nouvelle au Collège Libre des Sciences Sociales

Le Collège Libre des Sciences Sociales (Hôtel des Sociétés Savantes, 28, rue Serpente, Paris) annonce dans le programme de ses cours, pour l'année 1932-1933, une série de conférences sur l'Éducation Nouvelle.

Voici les titres des sujets qui seront traités (nous publierons ultérieurement les dates des conférences et les noms des conférenciers).

- 1) La pathologie de l'Enfant et la vie scolaire (avec projections).
- 2) Une nouvelle conception des programmes.
- 3) Quelques techniques nouvelles de l'enseignement (lecture, écriture, calcul, langues).
- 4) Quelques écoles nouvelles (avec projections).

### Création d'un cours de pédagogie artistique inspirée des méthodes nouvelles.

Mlle G. Martenot, dont on n'a pas oublié l'intéressante communication au Congrès de Nice sur le rôle éducatif de l'enseignement de la musique, reconnaît comme nous la nécessité d'en renouveler les méthodes pédagogiques. Elle va consacrer cette année 25 leçons à l'exposé de la méthode de Mme Artus. Principes, méthodes et jeux sont inspirés par le désir de préparer des professeurs pour les écoles nouvelles et d'orienter les parents dans leur tâche d'éducateurs.

Ce cours, comprenant toutes les matières du programme, sera fait les jeudis et samedis à 17 heures, 23, rue Saint-Pierre, Neuilly-sur-Seine, à partir du 13 octobre.

L'Institut National d'Orientation Professionnelle nous informe que ses cours annuels pour la préparation au diplôme de Conseiller d'Orientation ouvriront au début de novembre. Les inscriptions seront reçues au Secrétariat, 41, rue Gay-Lussac, V<sup>e</sup>, du 1<sup>er</sup> au 31 octobre, tous les jours (sauf le samedi), de 3 h. à 6 h.

Rappelons que l'enseignement de l'I. N. O. P. est gratuit et ne comporte qu'un droit d'inscription (donnant droit aux cours et travaux pratiques) de 150 fr. et un droit d'examen de 150 fr. De nombreuses dispenses sont accordées aux membres de l'enseignement, aux membres des offices d'O. P., aux boursiers des départements et des villes, etc. Le nombre des inscriptions est limité. L'Institut admet des auditeurs libres.

La Quinzaine provinciale d'O. P. que l'Institut a organisée s'ouvrira le lundi 17 octobre. Le public est admis aux conférences du soir qui auront lieu tous les jours de 18 h. à 19 h. au Conservatoire National des Arts et Métiers, 292, rue St-Martin (Amphithéâtre A).

La Société L'Hygiène par l'exemple, 11, rue Huyghens, consacre un numéro spécial de sa revue (prix 5 francs) à « La Construction et l'Aménagement des Ecoles Maternelles ».

Cette publication est ornée de 43 figures, elle comprend : un exposé Historique, les meilleurs plans des plus récentes écoles et les instructions ministérielles.

### Un anniversaire

Cet été, l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève (Institut J.-J.-Rousseau) a fêté le 20<sup>e</sup> anniversaire de sa fondation.

C'est, en effet, en 1912, que M. Edouard Claparède créa l'Institut J.-J.-Rousseau avec M. Pierre Bovet qui en assumait la direction.

Pour suivre de près les efforts et les luttes, mais aussi les triomphes qui ont marqué le développement de cette Institution, il faut se reporter à l'ouvrage que vient d'écrire M. Pierre Bovet et qu'il a intitulé « Vingt ans de vie ».

Le fait que l'Institut est sorti vainqueur de toutes les difficultés et qu'il compte aujourd'hui plus de 900 anciens élèves qui appliquent dans presque tous les pays du monde les enseignements reçus à Genève, démontre à quel point l'idée de M. Claparède était juste et féconde.

Combien émouvante fut la séance commémorative où, en présence des autorités scolaires et académiques de Genève, M. Claparède raconta, avec la modestie qui le caractérise, le « processus psychologique » de la création de l'Institut, et où le Directeur, M. Bovet, commenta « tout ce que l'Institut n'avait pas fait ». C'est à un ancien élève, M. Dottrens, président actuel du Conseil d'administration, que revint l'honneur de dresser le bilan positif de ces 20 ans d'activité et de dire combien l'action de l'Institut a contribué à l'avancement des méthodes pédagogiques modernes. M. Jean Piaget énuméra tous les avantages, au point de vue des recherches scientifiques, que l'Institut doit à l'Université de Genève depuis son rattachement à celle-ci. M. le Recteur de l'Université, en apportant à l'Institut des Sciences de l'Éducation les félicitations de l'*Alma Mater*, fit des vœux pour que l'Ins-

titut, arrivé à l'âge mûr, puisse encore trouver des hommes tels que ceux qui ont présidé à sa naissance pour lui infuser une jeunesse nouvelle, vœux auxquels s'associa, au nom du Chef du Département de l'Instruction publique de Genève, le Directeur de l'Enseignement primaire, M. Atzenwiller. A l'occasion de cette fête, plusieurs Universités suisses et étrangères, ainsi que quelques Ministères de l'Instruction publique, avaient envoyé des messages à l'Institut.

La Direction avait organisé une enquête parmi les anciens élèves, afin de connaître ce qui, de tout ce qu'ils avaient reçu durant leur passage à l'Institut, leur avait le plus servi dans leur vie professionnelle. D'après les résultats de cette enquête, ce ne sont pas uniquement les enseignements qui constituent le programme des différentes directions d'études — éducation des tout-petits, éducation des anormaux, direction d'écoles, psycho-pédagogie, techno-psychologie et orientation professionnelle, préparation au doctorat en philosophie avec « mention pédagogie » — qui ont intéressé les Anciens. C'est aussi — nous citons l'enquête — « la cordialité des professeurs, la collaboration entre eux et les élèves, la liberté dans le travail, l'esprit de recherches scientifiques et personnelles, le milieu cosmopolite intéressant, le respect de la personnalité et le sens critique développé » qui ont contribué au souvenir ineffaçable que les élèves ont gardé des années passées à l'Institut. Peut-être est-ce dans cette reconnaissance de la part des Anciens de ce qui constitue « l'esprit de l'Institut », que le corps des professeurs, où nous trouvons des noms tels que Claparède, Bovet, Piaget, Ferrière, Audemars, Lafendel, Descendres, Dottrens, Walther, etc., trouvera la meilleure récompense à son travail et à son dévouement.

Collection LES SCIENCES ET L'ART DE L'ÉDUCATION

3<sup>e</sup> VolumeVient de paraître :

# LA MÉTHODE DES TESTS

## POUR INITIER LES EDUCATEURS

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. : Editions du Cerf, Paris 1436-36

Téléphone : JUVISY 200

**LES EDITIONS DU CERF****JUVISY (Seine-et-Oise)**

## “ ÉDUCATION ET MOUVEMENT ”

Cours de gymnastique sur les principes d'éducation moderne

Fondé en 1926 par Mlle A. PLEDGE  
Diplômée 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<sup>e</sup>).65, Quai d'Orsay (7<sup>e</sup>).92, rue Notre-Dame des Champs (6<sup>e</sup>).58, rue de Londres (8<sup>e</sup>).

6, rue de la Tourelle (Boulogne Porte

Molitor).

Collège Sévigné, 28, rue Pierre-Nicole (5<sup>e</sup>).Collège Montcaim, 47, rue Montcaim (18<sup>e</sup>).Jardin d'Enfants, 3, rue de la Cité Universitaire (14<sup>e</sup>).

Ecole Nouvelle de Neuilly, 9, rue Borghèse.

L'Enfance heureuse à Vaucresson (S.-et-O.).

RENSEIGNEMENTS : Ecrire à Mlle A. M. PLEDGE, 79, r. Denfert-Rochereau, Paris, 14<sup>e</sup>

## “ ASEN ”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de

l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descœndres

d'après M. le Dr 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

École Nouvelle à la Campagne

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

**OBERHAMBACH**

bei Heppenheim (Sergstr.)

Hesse-Darmstadt

Allemagne

Prospectus et informations sur demande

## Institut MONNIER VERSOIX-GENÈVE

Directeur : **W. GUNNING**, D<sup>r</sup> en pédagogie

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

École 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<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup>, 16<sup>e</sup>, 17<sup>e</sup> Arrondissements

Pour tous renseignements s'adresser à

Mlle **E. TALANSIER**, secrét.

246, Boulevard Raspail, PARIS (14<sup>e</sup>).

## ÉCOLE NOUVELLE

LA PELOUSE-SUR-BEX (Suisse)

Alt. : 600 m.

Tél. : 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 mobile, et permet aux élèves de se spécialiser s'ils le désirent, ou de suivre leur programme.

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

## La Nouvelle Éducation

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<sup>e</sup>

Chèques postaux : Paris 1502-60

Fernand NATHAN, Editeur, PARIS, 16, rue des Fossés-St-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 fr.

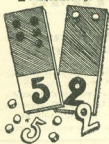
**ÉLÉMENTS SÉPARÉS :**

■ 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 anormaux.

## 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**