

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE, Docteur en Sociologie,
Vice-Président de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

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

D^r H. PIÉRON
Professeur au Collège de France.

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

D^r H. WALLON
Professeur à la Sorbonne.

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

3^e Numéro spécial consacré au Congrès de Nice

Avis.

Paul GEHEEB. — *Impressions du Congrès.*

Jean PIAGET. — *L'Évolution sociale et la Pédagogie nouvelle.*

D^r VAN DER LEEUW. — *La tâche de l'éducation dans la crise mondiale.*

Mme COIRAULT. — *Les tendances actuelles de l'école maternelle française.*

M. ROGER. — *Une révolution nécessaire à l'école rurale.*

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

11^e ANNÉE

DÉCEMBRE 1932

N^o 83

ADMINISTRATION ET RÉDACTION :

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

41, rue Gay-Lussac — PARIS-V^o

(Tél. : Odéon 24-44)

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

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. 1. (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. 1. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos Aires.
 ANGLETERRE ET ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, CEROUX-Mousty.
 BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batcho-kiro, Sofia.
 DANEMARK : *Den Frié Skole*, 14, Rosengården, Copenhagen.
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogía*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.
 HONGRIE : *A Jovo Utaján*, 41, Tigris Utca, Budapest.
 ITALIE : *L'Educazione Nazionale*, Via Buffini, 2a, Rome 149.

PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Inter-nacional, Asunción.
 PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida da Liberdade, 65, Lisboa.
 ROUMANIE : *Centru Inima Copilar*, Strada Manu Bamba, 79, Bucarest.
 SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.
 TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nové Skoly*, Troja 181, Prague.
 TURQUIE : *Fikriler*, International College, Smyrne.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrra 1810, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716, Jackson Place, Washington D. C.
 YOUgoslavie : *Radna Skola*, Stevana Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle, Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
La Science et la Foi, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 »
Biogenetik und Arbeitsschule, Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol et en portugais) Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis, Bruxelles, Misch et Thron, 1912 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie, Ouvrage couronné par l'Université de Genève, Paris, Glard et Brèze, 1915 Fr. 52 50
L'Esprit latin et l'Esprit germanique, Esquisses de psych. soc. Genève, chez l'aut., 1917. Fr. 12 50
Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste, Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Autonomie 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, Editions Forum, 11^e éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)
L'École active, Genève, Editions Forum, 11^e éd., 1930 (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,

La coéducation des sexes, L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Âme de l'École active en Italie, monographies d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.), Fr. 45 »
Le grand cœur maternel de Pestalozzi, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Liberté de l'Enfant à l'École active, Bruxelles, Lamartin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
Trois pionniers de l'Éducation nouvelle, Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
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, Editions Forum, 11^e éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »
L'Avenir de la Psychologie génétique, Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 40 »
L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître, Genève, Impressions Actives 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 »
Caractérologie typocainique (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, 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^o 697-92.

Avis très important

PAIEMENT DES ABONNEMENTS

Nous attirons cette année, d'une façon toute spéciale, l'attention de nos abonnés sur l'intérêt qu'il y a pour eux à nous faire parvenir le montant de leur abonnement sans tarder en utilisant la formule de mandat chèque ci-jointe. En effet, la récente augmentation des taxes postales a rendu les recouvrements par poste si onéreux que nous nous trouverons dans la nécessité de majorer d'environ cinq francs le prix de l'abonnement pour nos lecteurs qui attendront la présentation de leur quittance. Nous mettrons en recouvrement tous les abonnements qui ne nous auraient pas été payés à la date du 28 février.

Impressions du Congrès

par M. Paul GEHEEB

Directeur de l'École de l'Odenwald — Allemagne

Lorsque je cherche à donner forme aux impressions qu'a laissées en moi le Congrès de Nice, l'expression qui se fait jour irrésistiblement est celle d'une gratitude profonde. Merci donc à tous les Français, qui, si soigneusement et avec tant de dévouement, ont préparé et organisé cette réunion, à la population française pour l'accueil si chaleureux et cordial qu'elle nous a réservé à nous autres, étrangers, venus de

tous les points du globe, au pays enchanteur où, depuis des siècles, la nature et la civilisation rivalisent de miracles, et qui a mis son cadre de rêve au service de l'hospitalité qu'il a offerte à nos travaux.

Collaborateur de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle depuis sa fondation, j'ai constaté la courbe toujours ascendante du développement de ses Congrès mondiaux. Celui de Nice représente

bien le point le plus élevé atteint jusqu'à ce jour, mais il se place à un niveau tel qu'il est presque décourageant, en ce sens qu'on est amené à se demander, non sans inquiétude, comment le prochain Congrès, où qu'il se réunisse, pourrait marquer une progression sur le dernier, en perfection et en envergure.

Non seulement le cadre extérieur n'aurait pu être plus réussi, — j'entends par là le paysage, le logement, les locaux et les communications, — mais les participations venues d'un nombre invraisemblable de pays, étaient telles en qualité et en quantité, qu'une élite plus nombreuse qu'on ne l'avait jamais vue dans des démonstrations de ce genre, s'y trouvait assemblée, et conférant à l'atmosphère générale, comme un niveau des inoubliables réunions, une qualité tout à fait exceptionnelle. Un destin favorable avait permis à des personnalités illustres, telles que celles d'un Paul Langevin, d'un Pierre Bovet, d'un Harold Rugg, d'un D^r Ch. Becker, de prendre, à côté de notre incomparable Présidente, Béatrice Ensor, la direction de ce Congrès et de lui imprimer ce cachet de fraternelle cordialité, qui fit de cette réunion de près de 1.800 personnes, une harmonieuse famille humaine. Cette communauté d'idées et de buts qui, en dépit des divergences de races et de nations, de foi religieuse et de convictions scientifiques, en dépit de la diversité des langues, unissait tous les assistants, se faisait si fortement sentir qu'un officier retraité, lequel avait depuis le premier jour suivi les travaux avec beaucoup de zèle, me déclara tout surpris en prenant congé de moi que, venu pour prendre part à un Congrès pédagogique, il avait eu constamment l'impression de se trouver au sein d'une assemblée de pacifistes.

Au cours de l'été dernier, la crise économique s'était développée de manière inquiétante, d'autre part la situation politique en Allemagne, et spécialement en ce qui concerne les rapports franco-allemands, prenait une allure de moins en moins satisfaisante, de sorte qu'on se demandait, non sans anxiété, si le voyage d'outre-Rhin pourrait se réaliser, si on verrait des Allemands au Congrès de Nice. Ce fut donc pour moi, en tant qu'Allemand, un événement aussi

émouvant que profondément heureux de pouvoir, à cette heure de pénible tension, serrer les mains de mes amis et collègues français et d'être à même, pour la première fois de ma vie, de passer une série de jours dans le merveilleux pays auquel, dès ma jeunesse, j'ai voué une si chaude affection.

Depuis quelques années que nos Congrès mondiaux comptent plus de mille participants, le principe de ces réunions massives a été l'objet de nombreuses discussions : quelques personnes déniaient toute valeur à des congrès aussi nombreux. Quant à moi, j'ai une foi absolue en leur efficacité, à condition de ne pas exiger d'eux l'impossible. Il ne faut pas s'imaginer que, du fait d'un congrès de ce genre, l'éducation se trouvera subitement avoir sur toute la terre franchi une étape importante (bien que sans aucun doute maint éducateur, après avoir vécu cette quinzaine, se soit remis à sa tâche, non seulement avec plus de courage et de joie, mais encore avec un sens plus juste et une technique plus sûre). Un tel congrès n'est pas non plus une assemblée législative qui peut décider d'une réforme scolaire.

Certes, de brûlants problèmes pédagogiques trouvent souvent leur solution au cours des séances de travail de nos Congrès. Mais ce qui a le plus de valeur, c'est que ces assemblées offrent à des personnalités de premier plan appartenant aux cultures les plus diverses une occasion unique de se rencontrer et d'échanger — dans une atmosphère de sincérité et de sympathie — leurs idées et leurs observations. Ceci, j'ai la joie de l'éprouver plus intensément à l'occasion de chaque nouveau Congrès. Personnellement, il m'a semblé retrouver à Nice une ambiance familière. Le mot de Schiller, cité au cours du Congrès par le D^r C.-H. Becker : « C'est l'esprit qui construit un corps », eût pu servir d'épigraphe à l'ensemble des travaux. En effet, le thème principal : « L'Éducation dans ses rapports avec l'Évolution sociale » y fut traité par nombre d'orateurs de tous pays et de toutes races, du point de vue de l'idéalisme philosophique, tel qu'il s'est développé en Allemagne durant le siècle dernier et duquel est sorti le mouvement des Ecoles à la campagne, et tout spécialement l'École d'Odenwald. Car le fondateur de cette doc-

trine, L.-G. Fichte, a, dans ses « Discours à la nation allemande » (1807-1808), qualifié l'éducation de Force la plus puissante qui soit entre ciel et terre, en lui assignant la tâche de créer une humanité et une société humaines totalement différentes de ce qu'elles sont. Et ceci est précisément le but que s'est toujours proposé l'École d'Odenwald.

J'emprunte ma conclusion à la merveilleuse conférence de notre ami hollandais, D^r I.-I. Van der Leeuw : « L'Éducation et la Crise mondiale » (Nice, 20 juillet 1932) : « Dans l'ère qui finit, la dualité prévalait : « on parlait d'idéalisme et de matérialisme, d'une vie matérielle et d'une vie « spirituelle, la dernière devant penser « le manque de spiritualité de notre existence matérielle. Cela aussi est une idée « périmée... La matière a été dématérialisée, « ce qui anéantit le matérialisme. On ne « doit pas considérer l'esprit comme l'antithèse de la matière, mais comme sa « signification, son rapport avec le tout. « Alors, il n'y a pas de vie spirituelle au

« delà de la vie matérielle, et la plénitude « de spiritualité doit être trouvée dans la « signification que nous donnons à notre « travail journalier et nos rapports avec « les autres. Ici encore, l'éducation a un « devoir à remplir. Tout effort d'éducation « doit commencer par le contact avec la « réalité, jamais par la théorie ou l'abstraction. Ce qui veut dire que l'atelier doit « être le fondement de l'école, et non pas « une compensation à ce qui y manque.

« La jeunesse nouvelle aura un nouveau « rapport avec la matière, avec l'univers « matériel. L'éducation seule peut l'aider à « achever cette tâche. Ici, encore, l'éducation prépare une génération nouvelle « pour le monde nouveau dans lequel elle « doit vivre, et à la création duquel elle « doit collaborer. L'éducation seule peut « entreprendre cette tâche. L'avenir de « notre monde dépend de la façon dont « elle l'accomplira. »

Paul GEHEEB.

L'Évolution Sociale et la Pédagogie Nouvelle

Conférence donnée le 1^{er} août 1932

par M. Jean PIAGET

Le chaos actuel ne tient certes pas uniquement à des causes économiques ou politiques : il procède avant tout de raisons morales et psychologiques. C'est pourquoi le rôle de l'éducateur est si grand pour remédier à la situation et c'est pourquoi il est si utile que la Ligue pour l'Éducation nouvelle ait mis au programme de ce Congrès la question des rapports entre la pédagogie nouvelle et l'évolution de la société.

Ce que j'aimerais faire ce soir, c'est de montrer en quelques mots comment les préoccupations de la psychologie de l'enfant peuvent éclairer la question et en quoi la connaissance de l'enfant nous donne des

raisons d'espérer que l'homme de demain sera meilleur que l'homme d'aujourd'hui.

Les quelques remarques que j'aimerais vous présenter peuvent se grouper sous trois chefs, d'où le plan que je compte suivre au cours de mon exposé. Dans une première partie, j'aimerais analyser avec vous, en quelques mots, quelles sont les difficultés psychologiques de la situation sociale actuelle et en quoi nous autres adultes demeurons inadaptés en cette situation.

En deuxième lieu, j'aimerais montrer en quoi ces difficultés tiennent à notre développement psychique incomplet, en quoi les habitudes d'esprit qui nous gênent dans notre adaptation à la société contemporaine

sont des habitudes d'esprit que nous avons acquises dès notre jeunesse, qui procèdent donc de la psychologie de l'enfant ou de la psychologie de l'éducation que nous avons reçue.

Dans une troisième partie, enfin, j'aimerais insister sur le fait que la psychologie de l'enfant ne rend pas compte seulement de nos inaptitudes et de nos carences : elle dévoile du même coup quelle source d'énergies, quelles virtualités demeurent en l'être humain, libérées par une éducation meilleure que celle que nous avons reçue.

I

Partons de l'adulte et caractérisons à grands traits les difficultés psychologiques que nous éprouvons en face de la société politique.

Je m'empresse de dire que je ne connais rien aux problèmes sociaux, que je ne suis pas sociologue et que, par conséquent, je parlerai de la question présente en toute incompétence. Mais c'est précisément de ce fait qu'il nous faut partir. C'est ce point même qui me paraît frappant : à savoir qu'un intellectuel moyen, appartenant donc à ce qu'on est convenu d'appeler « les élites », puisse ne rien comprendre au malaise collectif qui l'obsède. Il nous est plus facile de parler des mouvements des astres ou des phénomènes physiologiques et chimiques que des faits sociaux et internationaux qui s'imposent sans cesse à notre attention. Nous sommes mieux adaptés aux réalités du monde matériel qu'aux réalités propres à l'homme moral, à l'homme spirituel, et d'une manière générale à l'homme social. Et c'est précisément cela qui est curieux, effrayant, et ce dont il faut partir, me semble-t-il, du point de vue pédagogique qui nous occupe ici.

En effet, la réalité sociale contemporaine constitue quelque chose d'extrêmement nouveau, si on la compare au passé de l'humanité. Les phénomènes collectifs se produisent aujourd'hui à une nouvelle échelle ou sur un nouveau plan : tous les faits importants de nos sociétés sont internationaux. N'importe quel événement se produisant en n'importe quel point de la planète retentit immédiatement sur le monde entier. Cette interdépendance s'est imposée peu à peu dans tous les domaines : il n'y a plus d'économie isolée, plus de politique intérieure, plus de réactions intellectuelles et morales limitées à un seul groupe. Ce fait est entièrement banal : tout le monde

y insiste. Cependant, nous n'y comprenons rien. Sans doute un tel phénomène existait-il déjà avant la guerre ; sans doute s'explique-t-il par les progrès techniques et économiques du début de ce siècle. Mais, suivant une loi psychologique bien connue, celle que Claparède a appelée la loi de prise de conscience, nous ne nous apercevons pas de l'existence des structures psychosociologiques, tant que leur fonctionnement demeure normal : c'est à partir du moment où nous sommes désadaptés que nous prenons conscience de quoi que ce soit. C'est donc la guerre qui nous a révélés cette interdépendance des nations, comme elle nous a révélés du même coup la difficulté de rétablir l'harmonie et l'unité une fois perdues.

Nous ne sommes pas adaptés psychologiquement à notre état social, tel est le fait. Les événements ont dépassé les hommes et se sont succédés trop rapidement pour nos esprits individuels ou collectifs. Nous ne suivons plus. Nous sommes tout au plus adaptés à notre vie locale, à la vie de notre cité, à la vie de notre pays ; mais nous ne comprenons pas l'état actuel du monde, cet univers de relations complexes et solidaires. Et lorsque je dis « nous », ce n'est pas seulement aux intellectuels moyens que je pense, c'est même aux hommes d'Etat. Comme Valéry l'a si bien montré dans ses « Regards sur le temps présent », l'homme d'Etat contemporain joue à peu près aux dés en politique internationale. Alors qu'au xvii^e siècle il pouvait suivre un plan, se tracer une ligne de conduite dont il ne déviait plus, bref, avoir une politique, aujourd'hui, quelque décision qu'il prenne, cette décision retentit immédiatement dans tous les pays de la manière la plus imprévisible. Il tâtonne donc, et se contredit, faute de pouvoir comprendre.

Nous ne comprenons ni moralement, ni intellectuellement. Nous n'avons pas encore trouvé l'outil, l'instrument intellectuel qui nous permettra de coordonner entre eux les phénomènes sociaux, ni l'attitude morale qui nous permettra de les dominer par la volonté et par le cœur. Nous sommes, si vous me permettez une comparaison grossière, comme l'enfant par rapport à la société adulte. L'enfant a bien l'impression que la société des grandes personnes constitue une totalité harmonieuse, il en comprend juste assez pour penser que tout s'y tient, — mais il ne découvre en rien le secret de son équilibre. De même nous autres, par rapport à la société internationale qui existe en fait, ou à cette interdépendance écono-

mique et morale, dont nous savons la réalité, nous demeurons des enfants : nous devinons une harmonie relative, un mécanisme global qui marche ou se détraque, mais nous ne comprenons pas.

Il me semble que la tâche première de l'éducateur, étant donnée cette carence, c'est d'adapter l'enfant, c'est de façonner dans l'esprit de l'enfant un instrument spirituel — je ne dis pas une habitude nouvelle, ni même une croyance nouvelle — mais une méthode ou un outil nouveaux, qui lui permettent de comprendre et de se conduire.

En parlant d'instrument intellectuel, je pense avant tout à la science. La science est l'une des plus belles adaptations de l'esprit humain. Elle est une victoire de l'esprit sur le monde matériel. Mais comment a-t-elle réussi ? Ce n'est pas seulement en accumulant des connaissances et des expériences. Loin de là. C'est en construisant un outil intellectuel de coordination, grâce auquel l'esprit a pu mettre en relations les faits les uns avec les autres. Or, c'est là ce qu'il nous faut, du point de vue social, ce n'est nullement de donner à l'enfant quelques connaissances nouvelles sur les réalités internationales ; ces connaissances ne lui serviront à rien, si on ne crée pas en même temps une attitude *sui generis*, un instrument nouveau de nature à la fois intellectuelle et morale, car les deux choses sont inséparables en un tel domaine.

Cet instrument, je ne saurais vous le décrire, puisque je ne le connais pas et que je ne le possède pas. Tout ce que nous pouvons faire, c'est d'essayer d'en découvrir les aspects extérieurs, les conditions *sine qua non* de constitution.

Ces conditions me paraissent être au nombre de trois.

Première condition. Nous défaire d'une attitude spontanée qui subsiste en chacun de nous, que nous avons acquise au cours de notre enfance et qui nous domine à tout âge : l'égoïsme intellectuel et moral. Nous sommes tous égoïstes à des degrés divers. Nous avons tous tendance à nous croire au centre du monde, à considérer notre point de vue propre comme étant absolu, notre perspective sur les choses comme la seule possible, à admettre que chacun pense comme nous ou bien devrait penser comme nous. Et, sous l'angle moral, tout cela est bien plus vrai encore.

Or, il y a là une première attitude dont il faut se défaire pour comprendre les phénomènes sociaux. Et je prétends que cette

libération n'est pas aussi simple qu'il pourrait le sembler : c'est vraiment un effort intellectuel considérable, un effort qui demande une constante volonté, sinon parfois même une sorte d'héroïsme.

La science que nous invoquons tout à l'heure est là pour nous montrer combien va profondément l'attitude égoïstique et combien il est difficile de s'en défaire par le cerveau autant que par le cœur. Comment, en effet, la pensée s'est-elle adaptée au monde extérieur ? Comment l'esprit humain est-il devenu capable de comprendre les phénomènes physiques ? C'est en se débarrassant toujours davantage de l'égoïsme initial, mais ce changement de perspective a exigé des siècles de labeur.

Un bon exemple est celui de l'astronomie. Le soleil, la lune, les étoiles sont apparus aux premiers hommes tels qu'il sont conçus par les petits enfants : comme de petites lumières situées à la hauteur des nuages ou des montagnes, et qui nous accompagnent en notre marche, sans aucune trajectoire fixe. Tout enfant a pensé un jour que la lune le suivait, tout enfant a cru un instant pouvoir diriger le mouvement des astres en fonction des siens propres. Bien des sociétés « primitives » l'ont admis également. C'est ainsi que, selon certaines anciennes croyances chinoises, le cours des astres était réglé par la marche de l'Empereur, le Fils du Ciel.

Les Grecs ont fait un progrès notable en se débarrassant de cette vision égoïstique primitive et en comprenant que les astres ont une trajectoire régulière et indépendante de nous. Ce fut là une grande conquête sur l'égoïsme dans le sens de l'objectivité, mais pour retomber immédiatement dans une nouvelle forme d'égoïsme. Ils ont conçu en effet la terre comme se trouvant au centre du monde et les astres comme tournant autour d'elle. Certes, une telle croyance n'est plus à comparer à celle de l'enfant qui pense que la lune le suit. Mais c'est encore une forme d'égoïsme que d'admettre que la terre soit au centre de l'univers et que le soleil et les autres astres tournent autour d'elle.

Puis, sont venus Copernic et Newton, qui ont compris les relations exactes de la Terre et du Soleil, et combien peu le système solaire était au centre du monde. Voilà donc de nouveau une victoire considérable sur l'égoïsme dans le sens de la coordination objective. Seulement, là encore, l'égoïsme a repris le dessus sous une nou-

velle forme et plus raffinée. Newton, en exposant son système du monde, a admis, en effet, un temps et un espace absolus, identiques à ceux que nous mesurons, nous autres hommes, au moyen de nos horloges et de nos mètres. Il a fallu attendre encore plus de deux siècles pour qu'Einstein vienne enfin nous apprendre que le temps et l'espace ne sont pas donnés en soi, mais qu'ils varient suivant le point de l'univers où l'on se trouve et suivant la vitesse dont les mobiles sont animés.

Vous voyez, par cette évolution, que si à chaque étape, la pensée humaine est parvenue à se débarrasser de telle ou telle forme particulière d'égoïsme, c'est pour retomber chaque fois dans un égoïsme plus raffiné, empêchant à son tour l'objectivité vraie.

Or, au point de vue social, il en est *a fortiori* de même. Nous avons été d'abord des enfants qui se croyaient au centre du monde. Comme nourrissons, nous avions l'impression que l'univers était un ensemble d'images mobiles qui tournaient autour de nous et que nous dirigeons à notre manière. C'était, pour ainsi dire, l'égoïsme intégral. Ensuite, nous nous sommes adaptés à la vie sociale de la famille, aux petites sociétés d'enfants. Nous nous sommes ainsi débarrassés de nos illusions initiales, mais pour les retrouver sur un plan nouveau. Et ainsi de suite, à tous les degrés : à chaque nouvel effort de coordination correspond une rechute en quelque nouvel égoïsme individuel ou collectif.

Seconde condition. Se libérer de l'emprise des contraintes sociales. L'égoïsme n'est pas seul à nous empêcher de nous adapter aux relations internationales, à l'humanité telle qu'elle est réellement. Il faut également considérer les contraintes que nous subissons de la part du passé, des traditions, du groupe social entier, auquel nous appartenons. Nous ne savons pas penser librement, nous ne savons pas élaborer notre morale en toute autonomie. Nous parvenons sans doute à réfléchir personnellement dans le domaine de notre activité professionnelle, lorsque, par exemple, nous faisons de la science, ou que nous nous adonnons à quelque technique. Chacun, dans sa branche, arrive ainsi, sur un tout petit point, à la liberté intérieure. Mais dès que nous passons à des problèmes plus généraux, dès que nous cherchons à penser en hommes, et non plus en spécialistes, nous retombons dans l'ornière, nous sommes comme des moutons, nous n'avons plus ni discernement intellectuel, ni liberté morale.

Nous sommes comme le chef esquimau que l'ethnographe Rasmussen interrogeait dans son voyage au Groënland. Rasmussen s'étonnait des pratiques absurdes que certaines tribus d'Esquimaux observaient d'une manière sacramentelle. Il questionna un vieux sage, lequel lui répondit en substance : « Nous observons nos vieilles coutumes afin que l'univers se conserve. » Vous savez, en effet, que, pour les primitifs, tout est lié à tout : le monde physique dépend de l'univers moral, le subjectif est confondu avec l'objectif, le monde forme une sorte de grande machine dans laquelle tout se tient, et où, par conséquent, n'importe quoi peut dérégler l'ensemble. C'est pourquoi, disait le vieil Esquimau, nous observons nos vieilles coutumes, bien que nous n'en comprenions plus le sens : c'est de peur que quelque chose ne se détruise et que la machine ne fonctionne plus. Or, au point de vue social, nous sommes tous comme ce « primitif ». Que nous pensions aux questions de la paix, de l'armée, des rapports entre les nations ou entre les classes, à tous ces problèmes politiques qui nous obsèdent nous avons le même sentiment que tout tient à tout ; d'autre part, nous savons très bien, nous aussi, que nous observons de vieilles coutumes peut-être dénuées de sens. Mais, faute de comprendre le mécanisme du monde, nous les conservons afin que l'univers social ne s'écroule pas. Et, ce qu'il y a de terrible, c'est que peut-être l'inverse se produit : faute de savoir changer à temps, nous périssons nous aussi de notre misonisme.

La troisième condition de l'adaptation au monde social actuel, c'est ce que j'appellerai la méthode de réciprocité. Vous me direz peut-être qu'une fois supprimé l'égoïsme, qu'une fois supprimées les contraintes du groupe, il ne reste plus rien. Eh bien non, je ne prétends pas qu'il faille nous débarrasser de nos points de vue personnels. Je crois que chacun doit garder sa perspective particulière, car c'est, somme toute, la seule attache qu'il ait avec le réel. La chose à faire, mais c'est précisément cela qui est difficile, c'est de comprendre que le point de vue propre n'est pas le seul possible. Il faut que chacun situe son univers individuel, collectif, national parmi les autres univers possibles. C'est cette méthode de mise en relations qui paraît être l'idéal international par excellence et qui est si difficile à réaliser. Or, une telle méthode constitue exactement l'analogie de ce qu'est la méthode de coordination au point de vue scientifique. Nous

parlions, par exemple, tout à l'heure, de la relativité. La relativité n'a pas aboli l'objectivité en physique, comme le commun des mortels le craignait. Elle n'a même pas aboli notre vision humaine et restreinte des choses : elle l'a simplement située parmi d'autres visions possibles ; elle l'a insérée dans un système harmonieux qui élargit notre conception du monde.

II

Passons à l'enfant. Les difficultés que nous venons de constater chez l'adulte tiennent en effet, en dernière analyse, à la psychologie de l'enfant.

Pourquoi sommes-nous ce que nous sommes ? c'est parce que nous avons été élevés d'une certaine manière et parce que l'enfant réagit toujours de même à certaines situations sociales. L'enfant, me semble-t-il, explique ainsi nos difficultés, nos déficits, mais en nous enseignant, du même coup, comment on peut faire mieux que nous, quelles réserves d'énergie existent en l'homme et comment une éducation meilleure nous permettra de dépasser le niveau actuel.

Commençons par les déficits, c'est-à-dire par l'égoïsme et les effets de la contrainte. Il n'est pas difficile de voir que si nous demeurons ce que nous sommes à ce point de vue, c'est parce que, comme enfant, nous avons acquis certaines habitudes mentales et les avons développées jusqu'à en être encore victimes à l'âge adulte.

L'égoïsme d'abord. Qu'y a-t-il de plus naturel que de se croire au centre du monde ? C'est l'attitude la plus spontanée et la plus inconsciente possible de chaque être au point de départ de son développement intellectuel. Ce n'est pas là un vice, ce n'est pas un défaut, c'est le point de départ le plus normal qui soit, à condition de parvenir à le dépasser.

L'enfant est naturellement égoïste et toute son évolution, son développement social en particulier, l'amènent à s'en libérer progressivement. C'est là une vérité qui me paraît banale, mais j'aimerais la développer ici en deux mots, en prenant un exemple qui n'est malheureusement pas nouveau, car je l'ai déjà publié, il y a bien des années déjà, dans des études sur le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Si je me permets de le ressusciter aujourd'hui, c'est qu'il me paraît particulièrement approprié à notre sujet.

On ignore trop, en effet, combien l'égo-

centrisme influe sur le développement de l'intelligence. Tant qu'on raisonne du point de vue égoïste, il est des relations intellectuelles qu'on ne peut pas comprendre, il est des opérations intellectuelles que l'on ne parvient pas à accomplir. Dans la mesure où l'on se débarrasse de l'égoïsme, on arrive au contraire à élaborer certains instruments spirituels nouveaux. Le plus important de ces instruments n'est autre que la logique des relations.

Les travaux des logiciens modernes ont montré que la partie essentielle de la logique, c'est l'ensemble des opérations qui nous permettent de mettre un terme en relation avec un autre terme, de mettre un point de vue en relation avec un autre point de vue. Toute la coordination dont je parlais tout à l'heure à propos de la science, toutes les opérations logico-mathématiques qu'accomplit la science dans l'adaptation au monde extérieur, sont des opérations de la logique des relations. Il me semble aussi que dans le domaine social, toute adaptation de l'individu à son milieu ou des groupes les uns aux autres implique la logique des relations.

Eh bien, la logique des relations est-elle innée chez l'enfant ? Je ne le crois pas, ou du moins son maniement en est faussé, tant que l'individu est égoïste, et parce qu'il est égoïste. C'est dans la mesure seulement où il arrive à sortir de son point de vue, que l'enfant comprend ces opérations intellectuelles essentielles que sont les opérations portant sur les relations.

Voici le cas le plus simple. Un enfant a un frère ; il est donc le frère de son frère. C'est là une « relation ». L'enfant la comprend-il. J'ai posé la question à quantité de petits enfants :

— Est-ce que tu as un frère ?

— Oui.

— Et ton frère a-t-il un frère ?

L'opération est la plus élémentaire qui soit, puisque il s'agit de simple réciprocité. Or, presque tous les petits, et plus de la moitié des enfants jusqu'à 9 ans, me répondent : « Non, mon frère n'a pas de frère. Nous ne sommes que deux dans la famille, et puisque nous sommes deux, moi j'ai un frère et lui n'en a pas. »

Vous voyez d'emblée combien cette attitude enfantine tient à l'égoïsme. C'est parce que l'enfant ne s'est pas placé au point de vue de son frère qu'il raisonne ainsi. S'il savait le moins du monde se placer au point de vue d'autrui, il comprendrait qu'il est le frère de son frère ainsi bien que l'inverse. Mais quelque puérile que soit cette attitude,

vous savez combien elle est profonde, puisque nous avons souligné son importance tout à l'heure. Au point de vue international, nous raisonnons tous à peu près de cette manière. Lorsque nous pensons aux habitants des autres pays, nous les considérons comme présentant certains caractères, à notre point de vue, mais nous ignorons totalement que nous, nous présentons les mêmes, à leur point de vue.

Je n'ai pas besoin d'insister pour faire comprendre les effets généraux de cet égoïsme. Il existe donc un système d'opérations intellectuelles — la logique des relations qui permet à l'homme de s'adapter socialement aux autres hommes — et ce système est lui-même sous la dépendance de l'attitude égocentrique ou de l'attitude de coordination. Bref, dans la mesure où l'on est égocentrique, on ne pense pas correctement du point de vue logique. Voilà le fait fondamental. Au contraire, dans la mesure où l'on sort de soi-même et où l'on établit des relations normales et communes avec les autres hommes, alors seulement, on commence à penser rationnellement.

Choisissons un second exemple dans le domaine moral, pour illustrer les effets de la contrainte sociale, c'est-à-dire le second des facteurs sur lesquels nous avons cherché à insister plus haut. Chez l'enfant, les résultats de la contrainte sociale apparaissent beaucoup plus clairement encore que chez nous. L'enfant ne subit pas, il est vral, la contrainte du groupe tout entier et ne connaît guère que celle de quelques adultes, de ses parents et de ses maîtres. Mais, leur prestige intellectuel et moral est tel, à ses yeux, qu'il croit avec docilité tout ce qui émane d'eux. L'école traditionnelle repose presque entièrement sur ce mécanisme, l'école dans laquelle l'enfant n'agit pas spontanément, mais où il dépend d'un point de vue supérieur s'imposant à lui du dehors.

Or, on peut prétendre que c'est cette habitude acquise en classe de répéter et d'obéir, de se plier sans réfléchir aux opinions morales et intellectuelles des grands, qui fait que nous avons tellement de peine, une fois devenus adultes, à nous débarrasser des coercitions que les groupes imposent à notre irréflexion.

Voici un fait, parmi bien d'autres. L'enfant, dans ses premières années, est naturellement indifférent à la vérité. D'où une mythomanie, qui tient en bonne partie à son égoïsme, à son absence de préoccupations pour la vérité commune et objective, et qui le met naturellement en conflit avec l'adulte. L'adulte réagit en imposant

très tôt certaines règles, comme celle de ne pas mentir, sanctionnée plus ou moins sévèrement. Or, l'enfant accepte cette consigne, en vertu du respect qu'il éprouve pour l'adulte, mais il l'accepte souvent avant de la comprendre, c'est-à-dire grâce à un processus de pure contrainte morale. Et alors, il interprète cette règle de façon toute littérale, il s'en fait une idée verbale et extérieure.

Il se représente ainsi que le mensonge est d'autant plus vilain et grave qu'il est plus faux, qu'il s'éloigne davantage de la vérité. On s'en rend compte immédiatement en posant les petites questions suivantes : On présente à l'enfant deux sortes de mensonges, l'un qui contient une intention mauvaise, une intention de tromperie, l'autre qui constitue simplement une exagération ou une erreur sans intention mauvaise. Comme exemple du premier type, je raconte l'histoire suivante : « Un enfant rentre de l'école et raconte à sa maman qu'il a eu une bonne note, alors qu'en réalité, il n'a pas eu de note du tout. Il sait bien qu'en disant qu'il a eu une bonne note, on lui donnera du chocolat et, en effet, on lui en donne. » D'autre part, comme exemple du second type, on peut raconter cette histoire, dont Mlle Descœudres s'était servie dans ses tests de jugement moral : « Un enfant voit un gros chien dans la rue, il en a très peur et, en rentrant à la maison, il raconte qu'il a vu un chien aussi gros qu'une vache. » Je demande tout simplement lequel est le plus vilain de ces deux enfants. Or, la plupart des petits que j'ai vus m'ont répondu : le mensonge du chien gros comme la vache est le plus grave des deux, bien plus grave que le mensonge de la bonne note : le mensonge de la bonne note n'a en effet rien que de vraisemblable, tandis que l'autre ne l'est pas. Il arrive très souvent qu'on ait une bonne note à l'école : même si le héros de l'histoire n'en a pas eu, son mensonge n'est pas grave et la preuve, c'est que la maman l'a cru et qu'elle a été trompée. Au contraire, l'histoire du chien et de la vache est « très vilaine » parce qu'on n'a jamais vu de chien aussi gros qu'une vache et que « la maman a vu tout de suite que ce n'était pas vrai ». Du moment qu'elle l'a vu, c'est un gros mensonge et l'enfant mérite une punition plus grande que le premier.

Voilà, semble-t-il, ce que l'on peut appeler une morale de la lettre, une morale dans laquelle la règle est appliquée sous son aspect le plus extérieur et non pas dans son intention intérieure. Tel est le risque de la contrainte. La contrainte conduit à une

morale de l'hétéronomie, à une morale de l'obéissance à la loi comme telle, quels que soient son contenu et ses intentions. C'est la survivance chez l'adulte de cette attitude enfantine qui explique les phénomènes dont nous parlions plus haut.

Mais si la psychologie de l'enfant éclaire à la fois notre égocentrisme et notre soumission à la contrainte sociale, elle nous révèle en même temps quelles ressources inépuisables subsistent chez l'homme et chez l'enfant à condition que l'éducation les développe au lieu de les anéantir.

En effet, cette coopération, cette méthode de réciprocité dont nous parlions tout à l'heure comme d'un idéal presque inaccessible, nous les voyons apparaître spontanément chez l'enfant. Nous voyons que l'enfant, en marge de l'adulte, en marge trop souvent de l'école développe une vie sociale avec ses semblables ; et surtout nous constatons que dans la mesure où il se socialise ainsi, il parvient, au point de vue intellectuel, à l'esprit critique ou à la réflexion et, au point de vue moral, au sentiment des nuances et des intentions par opposition à la simple obéissance littérale. Seulement, cette tendance à la coopération dont nous voyons les effets admirables chez l'enfant, que de fois l'éducation aboutit-elle à l'anéantir, au lieu de l'utiliser et de la développer.

III

Cherchons à conclure.

Si l'on songe à l'avenir, au développement des relations sociales entre les hommes, nous ne devons pas en rester à l'enfant tel que nous le connaissons, ni à l'adulte tel qu'il est aujourd'hui. Il ne faut pas croire que nous sommes nous-mêmes, ainsi que nous avons trop tendance à le considérer, un but pour l'enfant. En réalité, l'enfant peut être fort différent de ce qu'il est en général, suivant l'éducation qu'il reçoit. D'autre part, et *a fortiori*, l'adulte se transforme constamment, suivant le milieu social qui s'impose à lui du dehors. Si l'on doute de l'humanité, si l'on doute des progrès que peut encore réaliser l'homme, il n'est donc rien de plus réconfortant que de jeter un regard en arrière et de comparer aux nôtres, ces sociétés dites primitives, que les sociologues nous ont si bien fait connaître. Une telle confrontation suffit à démontrer, non seulement, combien l'homme est plastique, combien l'homme peut être transformé suivant le milieu social dans lequel il vit, mais encore combien

cette transformation tient essentiellement à l'éducation. Nous constatons, en effet, qu'intellectuellement et moralement le primitif est encore beaucoup plus soumis que nous à l'égocentrisme et à la contrainte. Au point de vue intellectuel, par exemple, toute sa représentation du monde est égocentrique. Elle n'est pas égocentrique au sens de l'enfant, c'est-à-dire que l'individu ne croit pas que c'est lui qui dirige les choses ; elle est égocentrique en ce sens que le primitif considère tout, par rapport au petit groupe dont il fait partie. Il considère que l'ensemble des phénomènes de la nature dépendent de l'homme. Cette attitude intellectuelle si caractéristique, qui empêche les primitifs de comprendre les phénomènes tels qu'ils sont donnés objectivement n'est pas autre chose en sa source que l'égocentrisme enfantin, mais simplement transposé sur un plan plus élargi. L'égocentrisme réapparaît ainsi dans le « sociomorphisme ». De même, le primitif est infiniment plus soumis que nous à la contrainte sociale. Sa morale est infiniment plus légaliste que la nôtre. Il y a, d'une part, les tabous, les interdictions rituelles, il y a d'autre part, les prescriptions et les rites obligatoires. Toute la vertu consiste à observer strictement de telles règles, quelles que soient les intentions des actes particuliers. Il n'y a donc pas en principe de moralité de la conscience autonome, de la conscience intérieure : la seule morale consacrée est celle de l'obéissance.

Peu à peu, au contraire, l'évolution sociale tend à nous délivrer de tels phénomènes. Or, cela tient essentiellement à l'éducation reçue. Dans les sociétés les plus inférieures on trouve les traces de tout ce qui s'est développé depuis parmi nous. Seulement chez les « primitifs », l'éducation refoule précisément les virtualités. Au cours de ce que l'on appelle l'« initiation », l'adolescent est soumis, dans un régime impressionnant de mystère, à toutes les contraintes de la tradition du groupe. Il est coulé comme une cire molle dans le moule des traditions sacrées du groupe. Durant toute sa vie, il obéit ensuite, aux « anciens » et comme « anciens », à la coutume elle-même. Nous voyons là ce que la contrainte peut faire quand elle est à l'état presque pur. Nous voyons là ce qu'est l'éducation, quand elle est uniquement gérontocratique.

Au contraire, comme l'ont montré les sociologues, plus la société devient dense et complexe, plus les nouvelles générations peuvent échapper à la mainmise des anciens. Dans une ville, par exemple, beau-

coup plus que dans les campagnes, l'adolescent est libre de se détacher spirituellement, intellectuellement et moralement de la pression des aînés, de se faire lui-même un idéal. Dans la mesure où il s'est établi ainsi une sorte d'égalité entre les générations, la raison a pu se constituer sous forme de science objective et la moralité a pu se détacher de la contrainte extérieure et légaliste, pour devenir une moralité intérieure de la conscience autonome.

Mais, pourquoi, nous sommes-nous arrêtés en chemin ? Pourquoi, sur le plan international, demeurons-nous des « primitifs » ou des enfants ? En réalité cette coopération, cette attitude intellectuelle et morale de liberté, de libre recherche, n'existent dans notre société que dans certains domaines, comme la science ou quelques entreprises morales, que dans une petite élite adonnée à une activité restreinte. Cet esprit de coopération n'a donc pas encore pénétré la société tout entière. Pourquoi ? c'est à cause de l'éducation. En effet, chose curieuse, toute notre éducation scolaire traditionnelle repose sur le processus social que précisément notre société adulte tend à éliminer de son idéal, c'est-à-dire sur la contrainte opposée à la coopération. Tous les progrès sociaux que nous avons appris dans tous les domaines intellectuels et moraux, sont dus à ce que nous sommes affranchis de l'égoïsme et de la contrainte intellectuelle et morale. Or, bien au contraire, on se représente comme naturel que la contrainte règne à l'école, on se représente l'enfant comme devant être soumis à toutes les coercitions contre lesquelles l'adulte a lutté depuis des siècles. La seule relation sociale que connaisse l'école traditionnelle c'est le rapport de l'enfant au maître, c'est-à-dire le rapport d'un inférieur qui obéit

passivement et d'un supérieur incarnant la vérité toute faite et la loi morale elle-même. Durkheim, dans son livre, par ailleurs extrêmement prenant, a exprimé cette notion périmée, d'une manière bien significative. Le maître d'école, a-t-il écrit, doit être le représentant de la société vis-à-vis de l'enfant. Il doit donc être l'intermédiaire entre la société adulte et l'élève, comme le prêtre est l'intermédiaire entre la divinité et l'homme. Or, une telle conception du maître incarnant les contraintes du groupe pour les imposer aux générations nouvelles néglige précisément ce trésor de coopération qu'il y a dans l'âme humaine et dans l'âme de l'enfant, et que les méthodes nouvelles permettent de développer.

Les méthodes nouvelles, les méthodes d'activité, insistent au contraire sur le rapport des enfants entre eux. Le travail par groupes, la recherche en commun, le self-government, etc., impliquent la coopération dans tous les domaines intellectuels et moraux. Voilà donc où est la solution. Seule une pédagogie fondée sur les rapports sociaux qui ont réalisé l'union entre les adultes permettra de développer les attitudes morales et internationales saines et permettra à l'enfant de nous dépasser.

Nous n'avons, certes, pas à prescrire à l'enfant un idéal social nouveau : nous ne savons pas ce que sera la société de demain. Ce n'est pas à nous qu'il appartient d'inculquer à l'enfant un idéal social politique, un idéal économique, un idéal social trop précis. Ce qu'il faut lui fournir, c'est simplement une méthode, un instrument psychologique fondé sur la réciprocité et sur la coopération. Mais seule l'éducation nouvelle qui met en pratique de telles réalités et ne se contente pas d'en parler du dehors, est à même de transformer ainsi l'enfant.

La tâche de l'Éducation dans la crise mondiale

par M. le D^r VAN DER LEEUW

Notre monde s'approche rapidement d'une catastrophe, sous une forme ou sous une autre, — c'est peut-être une question de quelques années, — ou peut-être de quelques mois. Mais une chose est certaine : à moins que des changements radicaux ne surviennent, la catastrophe est inévitable.

Partout se manifeste un étrange cercle vicieux ; les peuples blâment leurs hommes d'État, et demandent pourquoi ils ne font rien pour sauver le monde ; et ces hommes d'État, blâment les peuples de ne pas leur donner la liberté et l'autorité qui leur permettraient d'effectuer les changements né-

cessaires ; ceux qui comprennent ce qui se passe ne peuvent que regarder, impuissants, ce monde s'acheminant lentement, mais sûrement vers sa destruction. On aimerait à les voir agir ; mais l'étrange paradoxe dont nous sommes témoins est que ceux qui comprennent n'agissent pas ; et ceux qui agissent ne comprennent pas. C'est peut-être toujours le sort du penseur, d'être lent à agir et de n'être pas assez résolu pour poursuivre des fins politiques, si bien que les changements révolutionnaires qui s'accomplissent sont l'œuvre des instincts et des passions des masses, chez qui la révolte est justifiée par la souffrance, mais qui ne sont pas qualifiés par cette souffrance pour avoir un rôle directeur. C'est là notre tragédie.

Nous nous sommes réunis ici, membres de plus de cinquante nations, et, en tant qu'éducateurs, nous devons nous demander ce que nous pourrions faire pour conjurer cette crise mondiale.

On croit généralement que l'éducateur est impuissant et que l'action dans une telle crise appartient aux seuls politiciens et à ceux qui, par des moyens constitutionnels ou révolutionnaires, peuvent effectuer un changement. Mais après tout, les lois et les révolutions n'ont rien de créateur. L'homme seul est créateur. Les lois ne font que confirmer ; elles ne créent pas. L'homme seul peut dire ce qu'il projette ou a l'intention de faire ; mais les lois ne peuvent rien projeter, et n'ont pas d'intentions. L'homme seul peut agir ; c'est pourquoi derrière les changements politiques et la reconstruction économique se dresse l'homme vivant. Quand nous parlons d'un ordre social, d'un système économique, d'une forme de gouvernement, nous sommes portés à les concevoir comme des choses, des objets qui peuvent changer indépendamment de l'homme ; mais essayez d'imaginer que tous les êtres humains aient disparu un soir de ce monde et que la nature soit déserte, les villes vides et les livres sans personne pour les lire ; où seraient l'ordre social, le système économique et la forme du gouvernement ? Ils auraient disparu avec l'homme vivant en qui ou par qui ils existaient ; car l'ordre social, le système économique ou les formes de gouvernement ne sont que des relations d'homme à homme. Elles sont créées par lui ; elles existent par lui et elles disparaissent avec lui ; et c'est la formidable puissance de l'éducateur que d'avoir affaire à l'homme, et non à l'humanité actuelle, mais aux hommes de l'avenir ; si bien qu'il n'existe

pas de pouvoir plus grand que celui que vous avez entre les mains. Quand je vous vois rassemblés ici — plus d'un millier d'éducateurs, appartenant à tant de nations différentes — je vois en imagination non seulement vous mais les centaines de milliers d'enfants que vous influencez directement ou indirectement et que vous influencerez dans l'avenir. Tel est le pouvoir de l'éducateur. Il agit sur la génération de demain, dont dépend l'ordre social de demain. Souvenez-vous que l'ordre social n'est autre chose que les relations d'hommes à hommes, et, selon la façon dont les éducateurs d'aujourd'hui s'acquittent de leur tâche en libérant la vie que cette génération porte en elle — selon cette action, qui est votre action — se déroulera l'avenir de l'humanité. Vous avez affaire à la substance vivante, et c'est sur cette substance que se fondent les changements et les possibilités qui intéressent les économistes et les politiciens. Aussi, quand nous demandons quel est le pouvoir de l'éducateur, il nous faut commencer par nous rendre compte qu'il n'en serait pas de plus grand, si seulement les éducateurs voulaient en user.

Rappelons-nous spécialement, en ce temps de crise, que nous n'enseignons pas en vue du monde actuel, mais de l'avenir. Nous élevons une génération qui doit être adaptée non à un univers en plein chaos, mais au monde de demain, tel que le créeront les futures générations. Et afin d'y parvenir, les éducateurs doivent se dépasser eux-mêmes, ce qui est une tâche difficile. Il leur faut comprendre quelque chose au changement qui s'effectue autour d'eux de façon à saisir ce qui cherche à s'exprimer à travers cette jeune génération. C'est là prendre son point d'attache au delà de l'existence actuelle, dans une vie fondée sur un idéal et des valeurs que nous, d'une génération antérieure, pouvons à peine saisir ; mais il nous faut tenter de le faire, pour aider ceux qui nous sont confiés à libérer l'âme qui est en eux.

Or, quand nous parlons du changement qui s'effectue aujourd'hui, et qui est, je crois, le plus grand que notre monde ait subi dans l'histoire — po — autant que nous la connaissons — il nous faut d'abord nous rappeler que ce n'est pas un déclin, comme le voudrait Spengler, mais une nouvelle naissance. Non pas une nouvelle naissance dans le sens où le fut la Renaissance en Europe au xv^e siècle. Souvent on les compare, et l'on est porté à penser qu'une nouvelle naissance ressemble beau-

coup à une autre ; mais celle d'aujourd'hui est l'antithèse même de ce qui se passa en Europe au xv^e siècle. Alors, l'individu s'éveilla d'un rêve médiéval d'unité ; maintenant, l'homme, fatigué de son isolement cherche à atteindre de nouveau cette unité d'âme. C'est le mouvement opposé ; et il faut nous garder de l'assimilation superficielle qui nous porterait à penser que le renouveau actuel est une renaissance. Rien de pareil. Sans entrer dans le détail de cette conception historique, j'aimerais à suggérer que, dans tous les cycles d'évolution, grands ou petits, dans la vie des individus, celle des nations, la nôtre propre, l'humanité traverse trois phases principales. D'abord celle dans laquelle elle se différencie à peine de la nature ; et si vous n'avez pas oublié votre propre enfance, vous vous souviendrez un peu de cette phase, parce que tout être humain passe par l'état du primitif ou du sauvage ; et c'est ainsi que l'enfant est encore en harmonie avec la nature, submergé par cette vie plus indistincte, dont nous nous séparons en grandissant, à mesure que s'affirme notre individualité.

Et alors vient la seconde phase, qui commence au v^e siècle avant le Christ, et au xv^e siècle de notre ère, lorsque l'homme se rend compte de sa propre puissance, et des réalités qui l'entourent. Il mange alors de ce fruit de l'arbre de la connaissance, qui lui fait perdre le paradis de la première phase de l'histoire ; et bien que la seconde commence toujours dans la joie, elle finit toujours tragiquement ; parce que, en s'éloignant à la réalité, l'homme s'éloigne du foyer de la vie, se sépare de l'âme commune, et finalement se perd dans la multiplicité du monde extérieur qui l'entourne ; et s'achève par une catastrophe, comme celle dont nous sommes témoins. L'erreur de Spengler consiste à regarder cette seconde phase comme la dernière. Il considère que le déclin de l'individualisme est la fin d'une race ou d'une nation. Mais, pour moi, j'y vois le début d'une troisième phase, dans laquelle l'homme, fatigué de la vie qui lui donne l'inspiration, l'enthousiasme et le pouvoir créateur, cherche à revenir, consciemment, à l'unité qu'il a jadis connue inconsciemment.

Je voudrais pouvoir décrire ce changement, comme le passage du chaos à une unité organique. Mais c'est un changement que l'homme n'effectue pas volontairement. Il est forcé de le subir. Il serait bien plus beau que l'homme atteignit le sens de l'uni-

té du monde par lui-même, par le sentiment qu'il est du même sang que tous ses semblables. Malheureusement, cela ne se passe pas ainsi ; il y est forcé par ses propres conquêtes dans l'ordre de la science et dans celui de la technique. Depuis la Renaissance, l'homme a perdu le sens de son unité ; son être physique et son être intellectuel se sont développés séparément ; son être intellectuel, plus rapidement que tous les autres aspects de sa personnalité ; émotionnellement et physiquement, il est en retard — ce qui cause un anachronisme. Scientifiquement, et techniquement nous avons unifié le monde ; et l'unité n'est pas une vision d'idéaliste ou d'utopiste, mais une brutale réalité. Au cours des progrès techniques du siècle dernier surtout, l'homme a anéanti l'espace par des inventions comme le télégraphe, la radio, le téléphone, le cinéma, la télévision, et il est devenu, en fait, omniprésent. Je pourrai bientôt parler dans mon propre pays et être vu et entendu ici, comme je vous vois et vous entends ; pratiquement, cela équivaut à l'omniprésence. L'homme a fait de ce monde un organisme vivant ; et quand j'appelle le monde un organisme, ce n'est point une figure de style. Le monde est réellement un organisme vivant avec une circulation des idées, des biens et de l'argent ; avec un système nerveux — des plus sensibles ; si bien que ce qui arrive en un point du monde instantanément suscite des réactions ailleurs, de sorte que le sort de chaque contrée se décide dans les lieux les plus éloignés. Votre sort, demain, sera déterminé par les élections allemandes, tout comme le sort de la Chine, du Japon et des Etats-Unis est déterminé par des événements éloignés. Nous avons créé tout cela scientifiquement, par nos progrès techniques ; nous refusons de le reconnaître socialement et politiquement ; et c'est la tragédie de l'humanité que de ne pouvoir suivre ses propres progrès.

Il ne nous faut pas seulement penser en termes universels, mais aussi sentir et agir en termes universels. Un nouveau type d'homme est nécessaire ; il nous faut un homme qui fasse partie de l'organisme vivant du monde. En biologie, on peut trouver des cellules vivantes pour elles seules, inutiles ou nuisibles ; mais dans un organisme normal, la cellule sert les besoins de l'organisme ; et celui-ci est une réalité, parce que chacune de ses parties agit en fonction de lui ; chaque partie de notre corps, par exemple, produit ce qui est nécessaire, dans la proportion désirable, et les produits de cette activité sont distribués

là où ils doivent être utiles. C'est là la loi de la survivance de l'organisme. Nous avons créé un organisme mondial de cette nature, nous refusons d'observer ses lois, et nous nous étonnons qu'une crise mondiale survienne.

Imaginez un instant que les diverses parties de notre organisme agissent, elles, comme nous agissons à l'égard de notre univers. Les glandes secréteraient, non plus pour les besoins du corps, mais pour vendre leurs sécrétions ; les glandes lacrymales, au lieu de produire l'humidité nécessaire, en produiraient autant qu'elles pourraient, et s'efforceraient de l'écouler à un prix aussi avantageux que possible. Chaque organe se mettrait à produire fiévreusement, et essaierait de persuader les autres d'accepter la sur-production dont il n'aurait que faire, cherchant à créer des besoins factices ; car c'est ainsi que nous nous conduisons à l'égard de notre organisme mondial, dans l'espoir de gagner de l'argent.

Je ne parle pas contre le système connu sous le nom de capitalisme ; mais je voudrais vous montrer qu'il est incompatible avec un organisme mondial. Il ne faut plus que nous jugions nos organes sociaux et politiques selon que nous les aimons ou non ; mais il nous faut voir ce qui convient à l'état du monde tel qu'il est aujourd'hui, et ce qui n'y convient pas. Ce qui n'y convient pas doit être éliminé ; et ensuite, quoi qu'il advienne, il nous faut aller de l'avant, ou bien détruire nos acquisitions scientifiques, nos communications et revenir à la vie de l'être à cellule unique ; alors seulement nous pourrions jouir de cette liberté que nous appelons ainsi faussement, car ce n'est que la licence de faire ce qui nous plait.

Mais puisque nous avons fait de ce monde un organisme vivant, il nous faut nous conduire en conséquence. La production et la distribution en vue de bénéfices privés sont devenus des anachronismes. La production et la distribution doivent être des fonctions, comme elles le sont dans nos organismes vivants. Cela implique un formidable changement et dans les idées et dans les hommes. On ne peut pas avoir une économie dirigée sans des êtres humains qui se considèrent comme partie de l'organisme mondial ; et à cet égard l'éducation a une tâche immense à remplir. Il y a un prix à payer pour ce progrès dans notre histoire, et ce prix est ce que nous avons appelé la liberté, mais qui devrait s'appeler licence. Souvenez-vous que si la même liberté existait pour les cellules de notre orga-

nisme physique, notre corps mourrait. Quand un groupe de cellules vit aux dépens de l'organisme, au lieu de le servir, l'organisme meurt du cancer ; et c'est ce qui arrive dans notre monde aujourd'hui. L'éducation seule peut conduire à une nouvelle attitude, en enseignant à l'homme à se sentir partie d'un ensemble, et en lui apprenant qu'il n'y a qu'une réelle liberté : l'identification avec le tout. Le tout seul est libre. Il ne peut pas être question de liberté pour la partie. Ce qui est relatif est toujours déterminé par des relations avec des points corrélatifs. Aussi, pour autant que l'homme peut s'identifier avec le tout, il est libre ; mais pas autrement.

Il est donc vain de déplorer le sacrifice de la liberté individuelle ; en ce qui concerne la vie physique de l'organisme, la production et la distribution des biens, il ne faut pas parler de liberté, il faut parler de service. Il nous faut chercher notre liberté dans sa sphère, comme il nous faut chercher notre individualisme dans sa sphère. Une des choses qui m'ont le plus frappé dans mon récent voyage aux Etats-Unis est l'insistance mise à proclamer la nécessité de l'individualisme dans la production et la distribution des biens, pour la communauté — l'individualisme, hors de sa sphère légitime — ; et la négation de l'individualisme légitime, c'est-à-dire de celui qui réside dans les pensées et les sentiments de chaque être humain. Dans ce domaine, au contraire, il nous faut plus d'individualisme, et chacun doit se déterminer seul. Plotin, a dit que la vie spirituelle était l'envol de ce qui est unique vers ce qui est unique. Il est un sanctuaire où chacun doit se trouver seul — et c'est celui des émotions et de la foi ; mais lorsque l'organisme physique est en question chacun doit collaborer avec tous, dans l'intérêt de l'ensemble.

Il n'y a que l'éducation et l'éducation « nouvelle », qui puisse transformer en une réalité cette conception de la liberté et de l'individualisme dans la génération qui vient. C'est là une tâche qui doit être accomplie par vous, les nouveaux éducateurs, et qui ne peut l'être ni par les politiciens, ni par les économistes. L'éducation le peut, la nouvelle éducation le peut parce que son principe est le développement de l'enfant par l'activité personnelle et spontanée. Tandis que l'ancienne éducation lui infusait les connaissances humaines par la contrainte, la nouvelle éducation stimule sa vie propre, et tout l'espoir de l'avenir réside en cette méthode, parce que l'on peut ainsi éveiller et répandre les idées de

liberté, et de coopération dans l'intérêt de l'organisme, dont nous avons besoin pour édifier notre monde nouveau. La conception du travail dans ce nouveau monde doit nécessairement se transformer; jusqu'ici purement individuelle, elle doit faire place à la conception d'une activité coordonnée à d'autres. Chaque individu a une tâche à accomplir dans l'intérêt de l'organisme; peu importe donc qu'il s'agisse de travail spirituel ou matériel, noble ou grossier, du moment qu'il répond à la véritable fonction de l'individu. C'est à la nouvelle éducation qu'il appartient d'ouvrir aux membres de la nouvelle génération les perspectives de notre monde nouveau. On doit leur montrer — non en le leur enseignant formellement, mais par toutes les influences que met en jeu la vie scolaire, qu'ils font partie de l'organisme mondial, et ne peuvent plus penser en termes séparés, ni à un groupe, ni à une classe, ni à une nation. Nous ne pouvons pas plus dire que les souffrances d'un pays ne nous sont rien que nous ne pouvons prétendre qu'un empoisonnement du sang, qui a débuté dans la main n'affectera pas le reste du corps; attendez, et vous verrez. Si un homme au sommet d'une maison ne s'inquiète pas de voir brûler le rez-de-chaussée, le temps lui montrera si oui ou non l'incendie a de l'importance pour lui. Ainsi dans l'organisme mondial, le sort de toutes les parties et de toutes les nations modifie notre sort; et nous devons en créer ou en éveiller la conscience dans la prochaine génération.

Ce qui est vrai de la vie économique vaut aussi pour la vie politique. Là encore l'unité du monde est une réalité que l'homme se refuse à reconnaître. Une guerre mondiale n'est pas seulement moralement coupable, elle est scientifiquement absurde et impossible. Il nous faut parvenir au point de vue scientifique, ne plus juger selon nos émotions, mais admettre de sang-froid que la guerre est aujourd'hui un anachronisme, et donc une impossibilité; l'homme peut être encore assez stupide pour la déchaîner, mais cela signifiera toujours suicide pour le vainqueur et mort pour le vaincu. Notre puissance de destruction est devenue telle — grâce au progrès scientifique — que la guerre est un fardeau que l'humanité civilisée ne peut plus supporter. C'est devenu une impossibilité scientifique et économiquement. Aussi la question n'est-elle pas — comme on le dirait à Genève — d'arriver à une entente avec nos voisins et de réduire légèrement nos armements, pour rendre la guerre légè-

rement moins nuisible, mais de la rendre entièrement impossible; car aucune conférence de désarmement ne réussira, à moins qu'elle ne se base sur ce principe, que la guerre doit être rendue impossible.

Et là encore ce sont les nouveaux éducateurs qui doivent donner le ton; et c'est déjà ce que vous faites dans votre tâche professionnelle. Vous pouvez élever la nouvelle génération dans cette idée que le monde est une fédération dans laquelle les caractéristiques nationales ne sont pas perdues, mais trouvent leur pleine raison d'être. Unité ne signifie pas uniformité, et n'implique pas que tous les liens doivent être dissous; un organisme n'est ce qu'il est qu'à cause de ses différenciations; ainsi les traits distinctifs des nations et des génies nationaux sont le plus grand trésor que possède notre organisme mondial; et l'éducation doit montrer la fécondité de ce nouveau nationalisme; chaque contrée contribue à l'harmonie de l'ensemble, en y apportant sa note distincte, non de façon à créer des dissonances, mais en accord avec toutes les autres notes. C'est là une conception du nationalisme qui est compatible avec l'internationalisme et lui est indispensable; et elle ne peut pas se répandre sans le concours de la nouvelle éducation.

Il est certes étrange que le progrès scientifique même, qui rend essentiel que l'homme comprenne l'unité du monde, rende aussi cette intelligence plus difficile; ou peut-être ne devrions-nous pas dire le progrès scientifique, mais le progrès technique, le développement de la machine. Pourtant, même alors, nous ne devrions pas accuser la machine, mais notre incapacité à dominer nos propres créations. Il est tragique que l'homme soit aujourd'hui menacé d'être anéanti par sa propre création inanimée: la machine.

Il n'y a pas de métaphysique à dire que notre vie quotidienne a un double aspect. Nous vivons dans un monde extérieur complexe, dans lequel deux atomes ou électrons ne se touchent jamais; un monde où tout est divisé; un monde d'apparences sur lequel nous agissons; et en même temps, il y a en nous un univers qui est notre vie intérieure; que nous appelons conscience, âme ou vie elle est présente; même si nous ne croyons pas à l'âme ou à la conscience, même si nous sommes conscients de n'être pas conscients et pensons que nous ne pensons pas, la vie intérieure demeure une réalité; et nous avons en nous un monde fait de sentiments, de passions, d'en-

thousiasmes et d'inspirations, un monde qui s'exprime et se manifeste à travers nous.

Or, dans ce monde, nous trouvons l'unité, non point comme le rêve d'un idéaliste, mais comme un fait sans lequel nous ne pourrions pas communiquer avec nos semblables et encore moins comprendre. Cette unité ne peut exister que dans cette vie intérieure à laquelle l'homme doit son sens des valeurs, et la faculté de distinguer entre ce qui a du prix et ce qui n'en a pas. Il est essentiel, dans ce siècle de machines, que l'homme perçoive la vie qui est en lui et découvre l'unité organique à laquelle il appartient.

Or, ce qui arrive dans notre siècle, de plus en plus adonné à la machine, c'est que l'attention est de plus en plus attirée vers le monde extérieur. S'il nous faut faire une distinction entre ce qui vit et ce qui ne vit pas, la distinction sera que ce qui vit peut se mouvoir librement. J'ai la capacité d'agir spontanément, créativement, par moi-même ; et ce sont là les signes de la vie. La mission même de la machine est de faire pour l'homme ce que jadis il faisait lui-même ; et de la sorte il devient moins actif, là où la machine étend son empire ; plus nous nous déplacerons par avions, automobiles et trains, moins nous marcherons et des médecins ont même prédit que le résultat sera l'atrophie des membres. Quoi qu'il en soit, il est certain que nous agissons moins aujourd'hui qu'autrefois, et donc que notre vitalité a diminué. On dira que le rôle de la machine est de libérer l'homme pour qu'il se consacre à de plus hautes activités — à la pensée, par exemple. Ce serait très beau si c'était vrai ; mais les heures de loisirs elles-mêmes deviennent de plus en plus soumises au règne de la machine ; le monde intérieur s'appauvrit ; et, de plus en plus, il faut que les désirs de l'homme soient stimulés de l'extérieur, afin qu'il puisse éprouver des émotions et penser. La popularité du cinéma, avec ses émotions standardisées, qui font pleurer les gens sur des événements qui ne leur tireraient pas de larmes, s'ils survenaient au cours de leur propre vie, en est un exemple. Le cinéma est une forme de la mécanisation du loisir qui présente un danger mortel pour l'humanité. Je me souviens que, voyageant dans les Indes Orientales Néerlandaises, dans une petite bourgade, je vis les villageois assemblés devant l'un de leurs temples, jouant la musique qu'ils avaient composée, dansant les danses qu'ils avaient créées, habillés des

costumes qu'ils avaient tissés, si bien que leurs heures de loisir étaient vraiment employées à une « ré-création ». Revenant à la civilisation occidentale, je trouvais des hommes passant leurs heures de loisir au cinéma, et je me demandai quels étaient les vrais civilisés. La réponse n'était pas facile à donner. Ne vivant réellement que ceux qui sont spontanément actifs, et la mécanisation nuit à la vie de plus en plus. Et il en est de même pour la pensée. L'invention de l'imprimerie a été un bienfait pour l'humanité, mais en fait, le résultat est qu'aujourd'hui les hommes attendent des autres qu'ils pensent à leur place. Beaucoup vivent des idées que d'autres ont digérées pour eux.

Cependant ne rendons pas la machine responsable de tout le mal. Quand un Ghandi et un Tolstoï demandent aux hommes de se séparer de la machine, et de vivre de la vie primitive, selon la nature, ils souhaitent l'impossible. Toute machine est, soit une menace, soit un bienfait, selon la façon dont elle est employée. Le même avion peut apporter en toute hâte du secours à une région frappée par une catastrophe, ou laisser tomber des bombes, et dévaster cette même région ; mais l'avion lui-même est tout à fait innocent. Ainsi la machine n'est pas un mal en elle-même ; la difficulté est que l'homme ne sait pas dominer ses propres créations, et là encore, c'est la nouvelle éducation qui doit apporter le remède. Il faut qu'on apprenne à la nouvelle génération, non pas à rejeter la machine, non pas à être l'esclave, mais à la dominer, afin qu'elle devienne un bienfait et non pas une malédiction pour l'humanité.

Au fond de tout ceci, il y a ce fait que l'humanité, dans la transition de la seconde à la troisième phase, subit un changement dans son attitude à l'égard de l'univers qui l'entourne. Nous croyons que nos liens actuels avec cet univers sont les seuls possibles. Mais si vous voyagez parmi des peuplades primitives, dont les relations avec le monde extérieur sont ce que nous appelons l'animisme, vous verrez qu'il est d'autres relations possibles, selon lesquelles l'homme ne se sent pas séparé des objets matériels. C'est dans la seconde phase seulement qu'il le fait, et qu'il regarde alors ces objets comme des choses qu'il peut posséder, ou auxquelles il faut qu'il renonce. Pour le primitif, il ne s'agit ni de possession, ni de renonciation, mais d'usage, et c'est une relation toute différente. Ces idées n'existent pas, car elles supposeraient

la conception de l'objet comme isolé, indépendant de notre conscience. Quand l'homme cherche à retrouver la forme de vie qu'il a perdue, il adopte une attitude différente à l'égard de l'univers environnant — une attitude qui est préfigurée par la science récente. Tant qu'il appartient encore à la seconde phase, l'homme regarde le monde comme entièrement matériel et objectif, et comme compensé par un monde spirituel quelque part au-dessus de nous ; ses propres insuffisances dans le monde matériel sont compensées par ce monde idéal, qu'il a créé lui-même, par abstraction. Le changement qui se produit actuellement dans le monde, est la réduction de cette dualité, comme la dualité de la matière et de l'esprit a été réduite par la science. L'ancienne dualité de la matière et de l'esprit n'existe plus, parce que la matière a été dématérialisée, et si nous devons parler de l'esprit aujourd'hui, il nous faut parler de ses relations avec l'ensemble ; l'univers matériel est spiritualisé ; et nous ne pouvons plus attendre notre spiritualisation de l'au-delà ; nous devons la trouver dans le monde où nous vivons. Dans notre activité journalière — dans l'humble travail de chaque jour — et dans nos relations avec nos semblables, nous devons chercher la plénitude de notre vie. Et là encore, la nouvelle éducation a une tâche à remplir. Dans le passé, on a commis le crime, l'inévitable crime, de donner aux enfants une éducation abstraite et toute intellectuelle ; si bien que leur conception du monde s'est trouvée formée par des connaissances abstraites, séparées des choses elles-mêmes, et que l'irréalité du monde où nous vivons leur a été profondément inculquée. Dans la nouvelle éducation, le contact avec la réalité est l'entrée en matière, de quelque sujet qu'il s'agisse ; si bien que l'atelier et la classe non seulement sont une compensation au reste de l'instruction, mais deviennent la base de cette instruc-

tion à mesure que les problèmes qui surgissent mènent à ceux qui devront être traités ultérieurement au cours de l'éducation. Vraiment la tâche des nouveaux éducateurs dans cette crise est formidable. Peut-être ne prendront-ils pas part aux changements politiques, aux révolutions qui se dérouleront à travers le monde ; leur rôle est plus caché, mais beaucoup plus important ; ils agissent sur les matériaux vivants avec lesquels les institutions de l'avenir doivent être édifiées.

Notre monde aujourd'hui périt par manque de foi. Il a perdu ses croyances et se désintègre. Nul homme ne peut vivre sans foi — je ne veux pas dire foi religieuse seulement, mais foi en soi-même, en son travail, en quelque autorité qui, de même qu'un aimant centralise et ordonne la limaille de fer dans un champ magnétique, lui donne un propos, un but, une direction et lui rende possible d'affronter la mort ou la souffrance au service de ce à quoi il croit. Notre « mal du siècle » vient de ce que nous avons perdu la foi ; et c'est pourquoi la jeune génération est anarchique et rebelle. Mais une nouvelle foi naît, qui n'a plus son foyer dans des centres politiques ou religieux, mais dans la vie que l'homme perçoit en lui-même ; et si je parle de la foi du nouvel éducateur, il me faut ajouter que c'est la foi en une vie universelle, et pourtant particulière, une et pourtant infinie dans sa diversité, qui se réalise en chaque être humain, mais que tout éducateur doit éveiller, libérer et rendre créatrice en l'enfant.

Nous pouvons retourner dans nos différentes patries, et reprendre notre travail, à l'école ou dans tout autre milieu social ; si nous réussissons à garder ce sentiment intense de la vie qui est en nous, qui constitue notre être, mais en le dépassant, alors nous pourrions traverser cette époque de crise mondiale, et collaborer à la formation du monde nouveau, qui est en formation.

Les tendances actuelles de l'École maternelle française

par Mme COIRAULT

De son origine, qu'elle ne saurait renier, l'école maternelle française garde le caractère qui a été et qui reste sa raison d'être : un organisme social qui ambitionne de s'adapter aux différents milieux pour lesquels il est fait. Comment elle y réussit, ma collègue Mlle Angles vous le dira. Laissant volontairement de côté tout ce qui intéresse la vie physique et la vie morale du petit enfant — aspects les plus importants de son développement — je m'en tiendrai à montrer ce qui a été tenté pour aider à l'éveil de son intelligence.

Un premier fait m'apparaît comme des plus significatifs : c'est le renversement des valeurs que nous attribuons aujourd'hui aux diverses disciplines. Celles qui apparaissaient comme fondamentales et de premier plan, vestiges de traditions périmées, ont petit à petit — non sans luttes acharnées — cédé la place à d'autres, considérées autrefois soit comme des disciplines de luxe, soit au contraire de dernier plan — rabaisées au rôle de simple instrument de jeu et destinées à occuper les heures trop longues pendant lesquelles la maîtresse était la proie d'enfants inquiets et nerveux ; je veux parler du dessin, du modelage, de la rythmique, de la musique, et d'une manière générale de tous les exercices qui visent à donner une éducation artistique. A notre sens, la préformation esthétique du jeune enfant doit précéder sa préformation intellectuelle abstraite.

Et ce principe vaut que je m'y arrête quelques instants.

Le dessin qui est passé au premier rang des occupations à l'école maternelle s'est révélé à nous non plus comme une distraction à laquelle d'instinct l'enfant se complait pendant des heures, mais comme un excellent instrument de culture intellectuelle. Nous avons connu le temps où la maîtresse d'école maternelle était couverte de confusion lorsqu'on lui demandait à voir les dessins libérés des petits. Toutes ces productions étaient considérées comme jeux puérils, sans importance, « petites horreurs » qu'on se hâtait de faire disparaître, indignes de figurer parmi des travaux d'enfants qu'une maîtresse habile est fière de montrer. C'était le temps aussi où l'on interposait entre la nature et la vision de l'enfant des traductions rituelles de cette nature dans une forme si arbitraire, si ridiculement maladroite qu'elle ne produisait que de l'absurde ou du grotesque. C'était le temps où les maîtresses allaient au hasard sans principes directeurs et sans de suffisantes connaissances techniques. Puisque j'ai promis de

vous parler des novateurs de notre pays, je dois vous dire que vers 1909, la propagande entreprise depuis quelques années par M. l'inspecteur général Quénioux commençait à porter ses fruits. Il renouvelait en le bouleversant l'enseignement du dessin dans les écoles normales et les écoles primaires de tous degrés. Sans doute n'avait-il pas insisté sur la technique convenant aux enfants de moins de six ans, mais il en avait dit assez pour que les institutrices, avec une passion de leur métier toujours renouvelée, se soient inspirées des principes vivants de cette méthode. Abandonnant le procédé rigide et faux, le « truc » de métier, les institutrices, se bornant à favoriser l'expression spontanée des représentations de l'enfant, ont provoqué des productions dont la richesse surpasse parfois les éducateurs les plus avertis.

Plus récemment, d'après les travaux de M. Luquet sur le dessin enfantin, des recherches très méthodiquement conduites ont éclairé les institutrices, auteurs de ces recherches, sur bien des points de la psychologie enfantine : aptitudes intellectuelles, représentation du réel, et parfois sur ses dispositions matérielles. Bien entendu, il ne saurait être question de révéler par le dessin l'ensemble du caractère de l'enfant. Aucun éducateur n'aurait cette naïveté, mais aucun ne voudrait se priver de ce précieux moyen d'investigation. Je ne m'étendrai pas davantage sur ces points ; je laisse à Mlle Bardot, inspectrice de la Seine, le soin d'entrer dans le détail en traitant du dessin, expression graphique de l'enfant. Ce souci esthétique a, de même, tout naturellement influencé les exercices de travail manuel, triomphe de notre école maternelle depuis Froebel, depuis toujours. Insensiblement, on en arrive à penser que le mauvais goût et la laideur ne sont pas les accompagnements indispensables de l'habileté des doigts de la main et de l'œil, et bientôt on se persuade, au contraire, qu'il ne faut négliger aucune des occasions de proposer à l'enfant des tâches dont il tirera inconsciemment une leçon d'art.

Un deuxième groupe d'exercices d'élection comprend les exercices de *rythmique* et de *musique* qu'on ne peut séparer, auxquels, depuis quelques années, les institutrices portent une particulière attention. Il était bien à prévoir qu'à mesure qu'on reléguait les disciplines abstraites au deuxième plan, tout ce qui permettait le mouvement traduisant la vie devait passer au premier plan.

Chez nous, à part quelques essais isolés qui l'ont précédée, la campagne est partie d'une création officielle. L'organisation dans notre ministère d'éducation nationale d'un service de l'éducation physique en France a marqué l'origine d'une importante propagande en faveur de cette forme assez négligée de l'éducation, propagande qui a pénétré jusque dans notre école. Nous avons consulté les médecins et les danseurs, l'école de Dalcroze, comme celle d'un grand nombre de protagonistes des exercices rythmiques de chez nous; toute suggestion nous est précieuse.

Des expériences sont en train, les unes simples ébauches, pas toujours réussies, les autres plus poussées, d'autres enfin excellentes.

Nous vous en donnerons un exemple, mais seulement sous forme de film.

Je ne puis, à mon regret, vous entretenir longuement de la *musique*, je dis *musique* et non point *chant*. Les essais d'une préformation musicale du petit enfant ne datent guère que d'une dizaine d'années. La technique est difficile: il y faut d'abord initier les institutrices. Toutefois, et bien que la période de recherches ne soit point close, nous avons déjà obtenu des résultats qui nous enchantent; les enfants nous ont entraînés bien plus loin que nous ne le pensions possible *a priori*. Mais n'en est-il pas ainsi chaque fois qu'ils sont nos guides?



Il me faut bien maintenant abandonner cet aspect de l'éducation esthétique et intellectuelle de l'enfant, pour aborder l'autre aspect, moins aimable, celui de l'acquisition des premières connaissances. Et ici encore, je choisis un point très particulier, celui qui, en apparence au moins, a le plus profondément bouleversé notre école maternelle traditionnelle: *l'enseignement de la lecture*.

Ce qui frappe surtout le profane désireux de s'instruire des choses de notre petite école nouvelle, c'est tout ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. Rien ne renverse plus ses idées que cette rupture avec la tradition. Il n'est pas loin de penser que nous avons mis « la maison à l'envers ».

Par contre, maint novateur étranger nous reproche de n'être pas assez révolutionnaires et se scandalise de nous voir en France permettre l'apprentissage de la lecture dès l'âge de 5 ans, soit dans les E. M., soit à l'E. P. N'y aurait-il pas là une survivance tenace de la tradition? Ne cédon-nous pas à une illusion en nous contentant de renouveler les procédés au lieu de mettre en question cet apprentissage même, à un âge si prématuré?

Répondons tout de suite à cette objection. Tout ce qui est intellectuel jouit chez nous d'un prestige particulier, jusque dans les milieux les plus humbles. Et le signe d'un minimum d'intellectualité auquel tout Français aspire plus ou moins obscurément n'est-il pas la connaissance de la « lettre écrite »?

Il y a peu de temps, une fermière, habitant

un hameau perdu quelque part en France, se plaignait en ces termes de l'institutrice du village: « Je lui ai envoyé à Pâques ma petite fille (5 ans), elle savait ses lettres. Aux grandes vacances, la petite avait tout oublié! » Jamais, évidemment, cette femme n'aurait pu comprendre que c'était là ce que sa fillette avait fait de mieux! Je ne raconte cette anecdote que pour le symbole qu'elle contient. Les parents sont fiers de la précocité intellectuelle de leurs enfants. Ceux-ci semblent avoir hérité du même préjugé et de la même impatience: nous n'en voulons pour preuve que le grand nombre des enfants qu'attirent spontanément les premiers exercices de lecture. Voilà pourquoi, dans notre école maternelle moderne, si chacun peut refuser d'apprendre à lire pendant des semaines ou des mois, quand l'exercice se présente comme un effort ou un travail rebutant, en revanche nous n'avons pas de raisons valables de lui interdire le même exercice lorsqu'il en manifeste le désir, et c'est en quoi notre école maternelle est libérale. D'ailleurs, l'expérience prouve que si on interdit officiellement l'enseignement de la lecture, il y est tout de même donné, mais de façon clandestine. Au lieu d'interdire, il faut surveiller et diriger.

Dès 1913-1914, on voit apparaître des tentatives de renouvellement des méthodes de lecture; il semble bien que les auteurs des premiers travaux aient complètement ignoré le D^r Decroly; ils devaient un jour le rencontrer. Ses expériences, chez nous, ont fait tache d'huile: il y en a eu un nombre incroyable, si diverses et si personnelles, chacune se réclamant de la « *méthode active* » ou de la « *globalisation* ».

Ce que ces expériences nous ont enseigné, vous le trouverez résumé dans la formule inscrite sur un des panneaux de l'Exposition des écoles maternelles de la Seine: « *L'enfant moyen apprend à lire entre 6 et 7 ans. La mémorisation globale des mots suffit aux plus jeunes.* »



Je dois maintenant vous dire dans quel esprit travaillent les institutrices maternelles et quelles directives générales elles suivent. Je ne saurais mieux vous montrer leur manière qu'en choisissant un exemple particulier.

La tradition voulait que chaque exercice scolaire eût une forme précise et fût ordonné suivant un plan rigoureusement fixé par avance. La maîtresse dirigeait ses minuscules disciples avec l'autorité de la personne qui détient la vérité. Si la maîtresse jouait bien son rôle, combien le petit bonhomme jouait mal le sien, disproportionné à ses forces mentales! Sans doute, la maîtresse remarquait vite le désaccord; elle finissait par trouver des moyens ingénieux et périlleux d'accrocher et de retenir tant bien que mal l'attention de l'enfant. Elle y acquiesçait parfois une remarquable virtuosité. Mais elle dépensait des trésors d'ingéniosité pour un résultat médiocre. Le conflit devint particulièrement aigu à l'occasion des « *leçons*

de choses », exercice nettement défini. Quelques institutrices s'aperçurent que ces exercices étaient prématurés dans leurs classes et elles les abandonnèrent au bénéfice d'exercices mieux adaptés, moins ambitieux, les « *exercices d'observation* ».

Ce fut une première étape. Mais l'exercice d'observation lui-même a longtemps gardé la forme conventionnelle de celui qu'il remplaçait. Lentement, péniblement, après des tâtonnements, des essais manqués suivis de réussites heureuses, on a découvert enfin cette vérité : la leçon ne doit pas venir de la maîtresse, mais des choses elles-mêmes ; la leçon des choses remplace la leçon de choses. Savoir rester au second plan, prête à soutenir les efforts du petit enfant, est un art des plus difficiles, et c'est pourquoi nous devons surtout ici parler de *tendances* plutôt que de réalisations parfaites. Nous nous efforçons de placer l'enfant dans des conditions favorables à son observation et de créer un milieu aussi rapproché de la nature que possible, lorsque ce milieu naturel ne lui est pas accessible. Nous nous gardons de le pousser d'autorité dans la voie qui nous paraît bonne à nous, adultes, et nous abandonnons délibérément celle dans laquelle il ne peut nous suivre. C'est pourquoi nous ne sommes les esclaves ni d'un horaire rigoureux, ni d'un plan de travail que dans les temps très anciens on appelait la « Répartition mensuelle ». Tant pis si l'observation ne dure que quelques minutes ; elle est tout profit pour l'enfant si elle est faite par lui. Et si notre occupation est captivante, nous la continuons ; tant pis pour l'horaire s'il en a prévu une autre.

Nous avons fait une place importante aux *occupations libres*, à l'occasion desquelles s'exercent la spontanéité de l'enfant, sa fantaisie, son imagination, son instinct créateur : c'est le moment favorable pendant lequel la maîtresse cueille une abondante moisson d'observations, de notes, de documents divers sur le comportement du petit enfant. Cette liberté dans le travail est peut-être ce que nous avons le plus de peine à faire accepter du public non averti... et quelquefois de l'autre aussi. Hâtons-nous d'ajouter que néanmoins, l'activité de nos enfants est une *activité réglée* ; l'ordre, le calme, nous importent tout particulièrement, mais ce qui limite, ce qui discipline, c'est moins l'obstacle de notre volonté que l'intérêt pour le travail entrepris. Il me faudrait tout un chapitre pour vous exposer comment s'établit cette discipline dans notre république d'enfants, et d'autres pour vous décrire par le détail comment s'organise le *travail de groupe*, quand le nombre des enfants n'est pas excessif, comment interviennent les *exercices collectifs*, à mesure que l'enfant prend conscience de sa solidarité avec le groupe...



Je devine qu'une question me sera posée : Vraiment, toutes vos écoles maternelles s'ins-

pirent-elles de tels principes ? Et je répondrai : Il s'en faut que les quatorze mille classes maternelles recevant les enfants de 2 à 6 ou 7 ans se modèlent sur le même standard. D'ailleurs, serait-ce désirable ? Il y a juste un an, au Congrès international de l'Enfance de Paris, M. Washburne me posait de multiples questions sur nos écoles. Je lui répondais d'une manière absolue, soit par l'affirmative, soit par la négative, mais après un temps de réflexion, j'ajoutais : « Voyez-vous, rien de ce que je puis vous dire concernant l'organisation et la pédagogie de nos écoles n'est jamais entièrement vrai, rien n'est jamais complètement faux ; et nous devons constamment nous en tenir à cette formule de lieu commun : « cela dépend ».

De même dans notre école maternelle. Il n'arrive guère, chez nous, que la bonne volonté manque, mais parfois la technique ou l'audace. Certaines institutrices osent d'autant moins s'engager dans une voie nouvelle qu'elles ont plus d'expérience. Ce n'est pas de gaieté de cœur qu'elles jettent par-dessus bord leurs méthodes et leurs procédés. « Faudra-t-il donc, disent certaines, que nous abandonnions nos habitudes ? » D'autres : « Et moi qui étais si contente de moi-même ; je trouvais que je réussissais si bien ! Mes petits sont si mignons ! Ils répondent très bien ! Ils sont heureux, je vous assure ! » Après les avoir informées, nous les rassurons. Nous conseillons, nous n'exigeons rien ; nous commettrions une mauvaise action et une injustice. Mais tout au moins ce dont nous sommes sûres, c'est que par les conférences, par les journées pédagogiques, toutes les institutrices françaises sont averties, et non seulement les jeunes, mais les aînées elles-mêmes essaient de rajeunir leur pédagogie. Bien des directrices, à la veille de leur retraite, ont l'esprit assez clairvoyant pour permettre à leurs jeunes collaboratrices de tenter les expériences qu'elles-mêmes ne se sentiraient pas capables de mener à bien, et plus d'une s'est lancée dans cette tâche de rénovation alors qu'elle avait gagné le droit au repos !

Imaginez un observateur impartial, mais qu'un mauvais génie conduirait uniquement dans les milieux où tout n'est pas selon notre cœur : il pourrait infirmer nos assertions. En revanche, j'en imagine un autre guidé par un génie bienveillant et je suis assurée qu'il rencontrerait un si grand nombre de bons exemples que non seulement il confirmerait mes dires, mais il se croirait peut-être en droit de généraliser.

A moins qu'il ne me pose cette dernière question, presque un reproche : on voit bien le tableau assez cohérent de vos principes d'action ; on comprend la mise en œuvre que vous en faites ; on vous loue des résultats que vous nous montrez, mais votre doctrine et surtout votre philosophie, on ne les voit pas. Comment se fait-il qu'on n'ait jamais entendu parler d'une *doctrine française* de l'éducation maternelle française ? Si vous en aviez une, cela se saurait !

J'avoue que lorsqu'on nous a posé cette question il y a quelques années, la critique latente qu'elle contenait n'a pas manqué de nous frapper. Je crois en avoir trouvé la raison, non dans une faiblesse de moyens intellectuels qui nous empêcherait de faire une synthèse de nos idées mais plutôt dans la répugnance que nous éprouvons, nous Français, pour une certaine forme de systématisation, dérivée d'une certaine forme de philosophie. Un exemple : N'est-il pas curieux de constater que nous n'avons plus en France une seule école maternelle publique frœbelienne ; l'étiquette même a disparu. Le seul vestige qui nous en reste, c'est le matériel de cubes, devenu un merveilleux instrument de jeux libres. Quant à la mystique frœbelienne, nous l'avons trahie. Le frœbelianisme ne représente plus qu'un moment de l'histoire de notre école maternelle.

J'ai quelque pudeur à nous justifier de cette attitude. Permettez-moi d'en confier le soin à un Européen qui nous a bien connus et observés, le D^r Curtius (1).

« En France, dit-il, la pensée philosophique « répuge à la construction de vastes « systèmes ». Elle n'éprouve nullement le besoin « de composer et de réédifier tout le domaine « de l'Être à l'aide du seul « logos ». L'esprit « philosophique ne peut être considéré comme « un attribut de la France qu'à la condition « de limiter ce concept au besoin inné de logique et au désir de trouver pour tous les problèmes de la vie une formule générale et facilement compréhensible. »

C'est cela même : dans notre humble sphère, nous voulons trouver seulement quelques formules, les rendre claires, pour les faire passer du domaine de l'intelligence dans le domaine de l'action. Nous savons aussi que la vie change. Et nous voulons que notre école suive la vie. Notre principe directeur fondamental est le principe de l'évolution de la vie, et nous cherchons à orienter notre école dans le sens de cette évolution. Tant pis pour qui croit avoir atteint un stade définitif. Pour nous, l'attitude

d'esprit qui nous paraît la plus précieuse et qu'il faut à tout prix conserver, c'est notre *sens critique*. C'est lui qui nous permet de tout accueillir avec impartialité, et cependant avec sympathie, de tout comprendre, mais de tout discuter, ce qui vient de nous ou des autres, en n'oubliant jamais le conseil de Pasteur : « Ayez le culte de l'esprit critique ; sans lui tout est caduc. »

N'est-ce pas aussi, maintenant plus que jamais, le premier souci des éducateurs de l'Éducation nouvelle ? Quoi qu'il en soit, nous, les Français, nous voulons avant tout, *comprendre* ; nous apportons à cet effort de compréhension tout ce que nous avons d'intelligence, de passion et de volonté. Et nous croyons avoir compris que de notre Ligue sortira la vérité de demain, grâce à la coopération de tous les éducateurs de bonne foi.

C'est pourquoi nous entendons avec joie toutes les paroles qui nous expliquent les uns aux autres et nous y trouvons des raisons d'espérer. De ce nombre, malgré ce qu'il y a de limité à trois peuples, est le jugement d'un autre Européen, M. de Madariaga (1), jugement que je ne puis me tenir de vous citer, tellement il me paraît dans l'esprit même de la Ligue :

« Il apparaît alors que tel trait qui semblait « à première vue étrange et inattendu dans tel « peuple, n'est en réalité autre chose que le cas « particulier d'un trait plus général, qui se « manifeste chez tous les trois, en sorte que « les trois caractères étudiés se présentent alors, « non plus comme radicalement différents, mais « plutôt comme des transpositions d'une même « mélodie en trois clés distinctes : la clé d'action, la clé de pensée, la clé de passion. »

Nous aussi nous cherchons les clés qui nous permettront d'accorder le monde. Avouez que nous, les maternelles, nous avons choisi la meilleure part : avec le petit enfant, tout devient si facile !

Mme Alice COIRAULT.

Inspectrice générale des Ecoles maternelles.

Une révolution nécessaire à l'École rurale

par M. ROGER

Je vais tout simplement vous confier mes angoisses et les projets de révolution scolaire que depuis plusieurs années déjà, et avec une conviction de plus en plus accrue, j'échafaude en faveur de l'école rénovée pour l'enfance mieux connue et davantage comprise.



(1) « Les Bonnes feuilles du livre de E.-R. Curtius : *Essai sur la France*, trad. J. Benoist-Méchin, Grasset, Paris 1932.

Vous m'accorderez facilement que ce qui doit dominer toutes nos préoccupations, c'est l'enfant d'aujourd'hui : homme de demain.

Le droit des enfants à voir toutes leurs facultés, toutes leurs aptitudes, atteindre leur plus complet épanouissement est total, absolu.

Ce droit est le même pour tous les enfants, en quelque lieu qu'ils soient nés et quelle que soit

(1) Anglais, Français, Espagnols. M. Salvador de Madariaga. Gallimard. Paris, 1930.

la classe sociale à laquelle leurs parents appartiennent.

En conséquence, le devoir de l'école est d'être totalement adapté à l'enfant (à tous les enfants) et il ne saurait être question de rechercher les moyens d'adapter l'enfant à l'école rurale actuelle.

En conséquence aussi, chaque fois qu'un enfant — *un seul* — sort de notre école sans que nous ayons réussi à le centrer, à lui donner confiance en l'utilisation d'énergies que nous n'avons su ni découvrir en lui, ni laisser se développer, nous avons empêché de la vie de croître, nous l'avons en quelque sorte anéantie, et cette responsabilité effrayante nous hante de remords semblables à ceux que doivent éprouver ceux qui tuent lorsqu'ils ont conscience de l'horreur de l'acte qui consiste à supprimer la vie.

Evidemment, je suis convaincu que l'organisation actuelle de l'école, que l'organisation actuelle de la société plus encore, sont seules responsables de cet état de choses. Il n'empêche que nos faillites auprès de certains enfants ne peuvent pas ne pas nous laisser cette pensée terrifiante que c'est bien nous qui lançons dans la vie une pauvre chose qui n'est pas quelqu'un, une pauvre chose qui avait droit à l'existence et qui, nous ayant été, à tort ou à raison, confiée, *n'est pas, ne sera pas*, parce que nous n'avons pas su la comprendre.

Les causes de cet échec nous sont de mieux en mieux expliquées par les découvertes de la psychologie, laquelle est en train de nous révéler combien peu nous connaissons les enfants, combien ils sont autres que l'adulte et combien ils diffèrent les uns des autres.

Et l'une des plus importantes de ces découvertes est sans nul doute, pour nous instituteurs la mise en lumière de cette notion de types psychologiques sur laquelle Adolphe Ferrière insiste si fréquemment. Elle nous fait espérer dans le domaine pédagogique une révolution qui, balayant le conservatisme des uns et la routine de beaucoup d'autres, transformera radicalement notre école dans son organisation générale, dans ses programmes et dans ses méthodes.

Déjà nous voyons poindre les signes précurseurs de l'aube que nous voudrions proche dans la préoccupation qui se fait jour dans nombre de villes (mais pas dans nos villages) de tenter de donner aux anormaux, aux retardés, des écoles spéciales mieux adaptées à leur cas. C'est un progrès très net.

Mais, ne sentez-vous pas que, dans ce cas seul est reconnu le droit des enfants de telle ou telle ville ? ? ? Nos gosses de village ne profitent guère de ces efforts généreux. L'injustice est flagrante.

Si les anormaux nous étaient enlevés, nous demeurerions avec nos élèves appelés conventionnellement normaux. Les études consultées pour les mieux comprendre montrent combien les psychologues diffèrent d'avis sur les enfants.

Sans doute — et cela est capital — tous s'accordent pour nous enseigner que les enfants diffèrent profondément les uns des autres, et diffèrent de plus en plus à mesure qu'ils avancent en âge et que, non encore nivelés par la grande faucheuse qu'est l'école à méthode unique, ils subissent dans des milieux différents des influences différentes. Mais où l'accord cesse, c'est dans l'effort que les psychologues font pour regrouper ces individualités différentes dans une série de types comprenant des caractères communs assez nombreux, sans cependant que soient méconnues les différences caractéristiques de chacun des éléments ainsi groupés. C'est un effort d'autant plus difficile que l'être vivant est en continuelle création, se modifie sans cesse et ne peut jamais être définitivement rangé dans un groupe donné.

Je pense que la classification du docteur zurichois Jung, obtenue par l'étude psychanalytique des forces, des tendances, des fonctions, de tout ce qui, dans la personne humaine, se meut, se transforme et s'épanouit, est la plus utile à ceux qui doivent tenir compte de tous ces aspects différents de la vie, à une époque où, s'ouvrant à tous les souffles, remarquablement perméable, elle évolue rapidement.

Jung nous met en face de quatre types caractérisés par la fonction psychologique dominante :

- 1° Le type du penseur.
- 2° Le type conventionnel.
- 3° Le type intuitif.
- 4° Le type sensoriel.

Ces quatre types présentent chacun deux complications, qui ajoutent encore à la difficulté pour un maître d'école rurale de les comprendre et de s'y adapter :

1° Ils peuvent être introvertis, c'est-à-dire tournés vers le dedans, ou bien extravertis, et donc trouvant leur intérêt, leur bonheur ou leur malheur en dehors d'eux.

2° Un individu peut évoluer d'un type à l'autre, ou bien aller graduellement du type sensoriel jusqu'au type rationnel, mais avec des allures différentes, ou bien encore s'arrêter définitivement dans tel ou tel type, au sein duquel se déroule alors le reste de son évolution.

L'influence extérieure — et ceci n'est pas pour nous étonner — influe énormément sur ces évolutions et les tables de Jung varient fortement suivant qu'elles concernent des enfants de ville ou de village, de telle ou telle classe sociale, de telle ou telle latitude, etc.

Ces tables, pour Zurich, donnent dans l'ensemble :

25 à 28 0/0	de sensoriels,
55 à 60 0/0	de conventionnels,
10 à 12 0/0	d'intuitifs,
3 0/0	de rationnels,

ces chiffres s'entendent pour la population scolaire.

La conclusion s'impose nettement :

Puisque nous avons admis le principe que c'est à l'école de s'adapter aux enfants, il faut condamner l'école rurale sous sa forme actuelle, parce qu'elle est incapable d'être ce qu'on a appelé avec raison l'école sur mesure, l'école adaptée à tous, laquelle doit être établie en fonction des particularités individuelles et collectives des enfants, et aussi, et c'est un second point sur lequel j'attire votre attention, parce qu'il a une importance énorme comme cause de nos échecs, en fonction des particularités individuelles de l'instituteur.

C'est qu'en effet, nous avons chacun nos attitudes et nos aptitudes différentes, qui permettent ce nous classer dans l'un des quatre types de Jung.

Et cela explique, voyez-vous, que nous n'ayons pas le même sursaut d'enthousiasme en face des méthodes si diverses que l'on nous offre pour l'édification de l'école nouvelle. Nous appartenons à des types différents. Et j'ai été heureux de voir notre grand ami Adolphe Ferrière aboutir — bien que partant d'un point de vue quelque peu différent — à des conclusions semblables dans son nouveau livre, au titre nettement significatif : *« L'École sur mesure à la mesure du maître. »* Je dois toutefois signaler ici, pour bien préciser ma pensée, que je n'ai point donné à Ferrière mon adhésion entière et que je l'ai vivement regretté, tant est grande mon admiration pour le travail gigantesque que poursuit sans arrêt le grand pédagogue genevois en faveur de l'école de demain. Je n'ai point approuvé que Ferrière, analysant divers types d'écoles et diverses méthodes préconisées pour l'école nouvelle : Decroly, Cousinet, Dalton Plan, Freinet, Winnetka, Montessori, etc., etc., qui sont toutes autant d'efforts généreux pour sauver l'enfance, ait cru devoir les classer suivant un ordre de valeur.

Si tous nous sommes d'accord pour critiquer l'école traditionnelle, rigide, absolue ; si la Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle nous apparaît si forte, si unie, lorsqu'elle tend à démolir ce qui est, nous la voyons désemparée lorsqu'il s'agit de construire, parce que désunie. Chaque grande école de pédagogues apporte son effort, convaincu de l'excellence du remède qu'elle propose et donc convaincue de la moindre valeur des autres efforts. La vérité qu'il faut dégager des succès et des échecs de ces diverses tentatives, c'est que, par exemple, telle méthode élaborée par des types sensoriels réussisse surtout avec des élèves de type sensoriel, bien qu'elle ait été conçue comme pouvant réussir avec tous les types d'enfants, et que, d'une façon générale, une méthode mise au point par des individus d'un type donné réussit surtout pour les enfants accordés à ce type donné.

Un fait d'observation courante illustrera ma thèse. C'est le phénomène bien connu d'enfants qui travaillent mieux avec tel maître qu'avec tel autre, et inversement d'enfants qui travaillent moins bien lorsqu'un changement se pro-

duit dans la direction de la classe. Il y a, suivant le cas, accord ou désaccord entre les tendances profondes de l'enfant et celles du maître.

N'avons-nous pas aussi — et c'est au même degré caractéristique — une tendance très nette à accorder de la personnalité en puissance à ceux de nos enfants qui, sous certaines excitations, réagissent par une attitude correspondante à celle que nous-mêmes aurions eue dans des circonstances identiques.

Un dernier fait, également caractéristique, c'est que des écoles nouvelles, qui sont conçues dans un esprit très voisin pourtant de ce que nous voudrions voir réalisé, les Roches ou l'Odenwaldschule, envisagent parfois la nécessité de ne pas maintenir dans leurs admirables établissements des élèves dont le caractère ne peut s'accorder avec la vie de l'école.

L'école nouvelle acceptera tout ce qu'apportent de meilleur les plus beaux efforts des Bakulé, des Helen Parkhurst, des Freinet, des Decroly, des Washburne, etc., chaque enfant, préalablement étudié y trouvera la possibilité de travailler selon la méthode lui convenant le mieux et non selon la méthode simplement moins mauvaise pour lui.

J'entrerais tout à l'heure dans le détail de ce que j'aperçois comme le type de l'école nouvelle, mais dès maintenant je me permets de vous signaler que l'impossibilité dans laquelle un seul instituteur se trouve d'être assez psychologue, assez au courant de toutes les méthodes, conduit nécessairement à examiner la solution offerte par le regroupement des écoles rurales, regroupement qui, seul, nous permettra d'avoir à la disposition des enfants le personnel varié dont ils ont besoin.



Pour me résumer, j'ai la conviction qu'un seul instituteur est nettement insuffisant même s'il a peu d'élèves ; qu'il ne peut pas ne pas échouer auprès de certains enfants, soit qu'il n'arrive pas à leur donner quelque chose, soit que ce qu'il leur donne reste considérablement inférieur à ce qu'aurait pu leur donner un autre instituteur travaillant dans d'autres conditions. Je le répète, il y a dans ces cas, à chaque échec, de la vie qui ne trouve pas ses aliments, qui s'étirole et qui meurt.



Je n'ai pas jusqu'ici envisagé toutes les autres critiques qui sont si souvent faites à l'école rurale et qui sont, je le sais, très sérieuses, elles aussi. C'est que l'intérêt seul de l'enfant compte et si cet intérêt avait exigé le maintien de l'école à classe unique ou à deux classes au plus, toutes les autres objections n'auraient pu être retenues.

Mais puisque l'intérêt même de tous les enfants exige une autre organisation de l'école de village, ces objections viennent s'ajouter à

nos raisons de ne point avoir pour l'école rurale l'admiration de M. le Directeur-adjoint de l'Enseignement primaire français.

Sans les exposer toutes, j'indiquerai les suivantes qui me semblent particulièrement importantes :

1. — Le grand nombre d'écoles rurales a provoqué une maladie terrible qui sévit à l'état endémique sur nos campagnes : la « bougeotte » dont l'état suraigu s'appelle « l'arrivisme ».

A peine installé au village, l'instituteur aperçoit les désavantages du pays, et... fait sa demande de changement. Ce mal est particulièrement grave dans les départements où pour arriver à tel poste souhaité il faut suivre ce que l'on appelle « la filière » ; on passe de 1 classe à 2 classes, de 2 à 3, de 3 à 4, etc.

On n'a pas le temps de connaître les enfants, l'histoire du pays, sa géologie, etc. Or, pour faire œuvre qui vaille, il faudrait demeurer longtemps au même endroit ; il faudrait même, tant que l'esprit peut travailler, y demeurer toujours.

Mais, dans l'organisation actuelle, demeure toujours de tout aussi dangereux ; c'est le même type d'individus qui va avoir les meilleures chances de développement.

2. — Il est rare, dans nos villages, que l'instituteur et l'institutrice soient en parfaite harmonie. C'est un fait. Il est navrant de voir si souvent ces luttes sournoises qui, sous un air faussement bienveillant, opposent l'école des filles à l'école des garçons ou vice-versa. Pour l'instituteur, c'est l'institutrice qui est — déclare-t-il à ses copains, un phénomène comme on n'en fait plus ; mais l'institutrice au même moment dit à sa collègue de X sur Z exactement la même chose en parlant de l'instituteur. Il est absolument certain que tous deux sont sincères et que le voisin apparaît comme un être bizarre à la voisine — et vice-versa, chacun d'eux observant les gestes, méthodes, comportements de l'autre à travers son propre type lequel ne coïncide pas avec celui de l'autre et, partant, ne le comprend pas. Il y a là un effet de l'égoïsme. Ce petit fait courant a beaucoup plus d'importance qu'on ne lui en accorde généralement. Il faut que ceux qui, dans un même milieu se donnent à une même tâche, collaborent en toute sympathie et aient par conséquent un minimum d'idées communes. Il ne saurait d'ailleurs être question pour l'un quelconque d'entre eux d'imposer ses propres vues et ce qui est grave dans cette situation c'est que chacun d'eux étant sincère trouve que l'on devrait agir comme il agit et se refuse à croire en la sincérité de l'autre. Il en résulte une atmosphère qui est loin d'être celle qui convient à l'école sereine.

3. — Il y a dans nos provinces des tyrannaux de village, victimes eux-mêmes de toute une hérédité d'influences de milieu et d'une éducation incomplète, auxquels il importe de retirer les pouvoirs qu'ils ont ou croient pouvoir prendre sur l'école.

4. — L'organisation actuelle de l'école rurale française est absolument inapte à satisfaire les deux points suivants qui s'opposent au village :

a) « L'instituteur ne doit rien faire qui impose ou suggère aux enfants l'adoption pure et simple de ses opinions politiques, philosophiques ou religieuses. »

b) « L'instituteur a le devoir d'être un homme courageux mettant en toutes circonstances, et publiquement chaque fois que c'est nécessaire, ses actes et ses paroles en accord avec ses convictions politiques, philosophiques ou religieuses. »

5. — L'école rurale, meublée aux frais de la commune, est fort mal outillée. « De notre temps... » disent les anciens...

6. — La malignité publique remplace trop souvent au village la collaboration de l'école et de la famille. Le maître doit enseigner comme les personnes âgées du village l'ont été ou alors on lui cherchera querelle sous les prétextes les plus imprévus.

7. — Les enfants d'âges différents et de types différents devraient avoir des horaires de travail différents. L'Académie de médecine a recommandé pour les écoles l'horaire suivant comme étant l'horaire optimum pour les âges considérés :

2 heures d'étude pour les enfants de 6 à 7 ans.

3 heures d'étude pour les enfants de 8 à 9 ans.

4 heures d'étude pour les enfants de 10 à 11 ans.

5 heures d'étude pour les enfants de 12 à 14 ans.

Il est impossible de respecter ces conseils au village. Si vous mettez vos plus jeunes en récréation les cris qu'ils font gênent vos grands et il y a, d'autre part, la surveillance à exercer soit dans la cour soit dans la salle de classe.

8. — L'instituteur qui, au village, veut faire sa classe consciencieusement, revoir les travaux des élèves après la classe, songer à la tâche du lendemain, participer à la vie des œuvres post-scolaires, se tenir au courant du mouvement des idées, méditer sur tel incident de la vie scolaire, etc., se tue à la tâche. Il ne saurait d'ailleurs faire tout ce que M. Barrier demande au bon instituteur rural. J'aurais voulu tout à l'heure que chacune des occupations recommandées pour faire aimer la vie rurale fût minutée.

9. — Au village existe cette sensation terrible de l'isolement moral et intellectuel. On ne peut confier ni ses soucis, ni ses idées, ni ses espoirs ; et l'une des raisons de l'enthousiasme qui règne à ce Congrès c'est qu'il nous est enfin possible de trouver des camarades venus de tous les coins du monde qui s'efforcent de sympathiser avec nous et de nous comprendre.

J'ai nettement montré, je crois, que loin d'épouser la thèse officielle que vous venez d'entendre, je ne fais aucune confiance à l'école rurale sous sa forme actuelle, même lorsqu'elle s'efforce de s'évader de la tradition.

Je ne voudrais pourtant pas laisser penser que l'école des villes lui est supérieure. Ce serait tout à fait contraire à ma pensée. La présence de plusieurs maîtres ne suffit pas à ce que l'école de ville prenne le pas sur celle de village, infiniment plus vivante. Au contraire. Dans les écoles rurales les enfants sont nécessairement livrés à eux-mêmes ; dans toute école rurale donc les enfants travaillent librement à de nombreux moments et il y a bien moins de dressage qu'en ville. D'autre part la vie en pleine nature est celle qui convient à l'enfant et nous nous accordons avec l'ami des tout-petits le D^r Decroly — dont nous regrettons tant l'absence due à la maladie — pour dire que toute école doit se trouver à la campagne.

Le problème devient donc le même, qu'il s'agisse de l'école urbaine ou de l'école rurale. L'évolution économique nous empêche — au surplus — de continuer à concevoir deux sortes d'écoles : l'une préparant à la vie des villes, l'autre préparant à la vie des campagnes, dans l'ignorance où nous sommes des fonctions que nos petits auront à remplir dans la société de demain. Nos enfants du village devront peut-être travailler en ville, ceux des villes devront peut-être venir au village ; peut-être même le développement du machinisme et le développement de la production deviendront-ils tels que nous devons réviser et même abandonner complètement toutes nos conceptions relatives au travail, à la propriété et à la satisfaction des besoins.



Une seule école donc, et une école obtenue par le regroupement des écoles actuelles.

Les Roches et l'Odenwald, par leur organisation en maisons, en familles pédagogiques nous donnent une idée des possibilités offertes par une telle réalisation.

La nouvelle école sera une vaste cité enfantine, en pleine campagne, édifée dans le canton à l'endroit où le terrain offre le plus de possibilités éducatives, dans un cadre de toute beauté.

Les enfants, ramassés par les autocars de la cité, y seront amenés, répartis dans ceux des pavillons où leur type aura le plus de possibilités de se développer. Un laboratoire de psychologie s'impose pour les diagnostics et le contrôle. Ainsi la possibilité existera de réparer les erreurs commises ou de tenir compte des changements qui se produiront dans l'enfant. Le plus souvent, d'ailleurs, c'est l'enfant lui-même qui, après quelques visites, se sentira attiré vers la maison qui le comprendra le mieux.

Fréquemment consultés, examinant d'ailleurs très régulièrement les enfants, psycholo-

gues et médecins de la cité donneront des indications précieuses et sur l'état de nos élèves et sur les précautions à prendre à tout moment et sur les difficultés surgissant tout à coup et venant des enfants.

Les maisons, confiées à des équipes d'éducateurs, seront pratiquement autonomes, auront chacune leur vie propre, mais cette autonomie se situera cependant dans le cadre de la cité enfantine laquelle doit avoir dans son ensemble une unité très réelle, s'accordant parfaitement, comme toute société harmonieusement constituée, de la diversité prodigieuse de ses éléments, unité symbolisée par le grand bâtiment central où sera rassemblé tout ce qui peut être utile à toute la cité : matériel, collections, bibliothèque, cinéma, etc., et dont la grande salle permettra de fréquentes réunions en commun.

La cité enfantine devra encore comprendre ateliers, champs, jardins, terrains de jeux, bassin de natation, étables, etc. et tout ce qui pourra être consulté ou mis à la disposition des habitants du canton dont la cité sera le centre intellectuel.

Voilà pour l'essentiel, pour la partie tout à fait indispensable.

Cette réalisation faite, il est aisé de trouver tous les avantages dont elle est susceptible. Dès maintenant, j'aperçois ceux-ci :

Bien des erreurs provenant de l'impossibilité de tout savoir nous seront évitées. Exemple : Je ne punis pas, je ne récompense pas. Je désire voir mes élèves s'habituer à travailler par goût du travail et non pour avoir ceci ou cela, je désire les habituer à mépriser tout ce qui se fait pour obtenir une récompense, source de toutes les trahisons dans la vie sociale. Ferrière m'a dit que cette attitude ne valait que pour deux types d'enfants : les rationnels et les intuitifs mais que les conventionnels et les sensoriels avaient besoin de sanction en bien et en mal. Ceci me paraît fort exact. Mais je persiste à ne punir personne parce que ce n'est pas dans mon tempérament et puis parce que employer le système punition pour les uns et pas pour les autres semblerait aux premiers et même aux seconds constituer une injustice flagrante. Je me sentirais beaucoup plus tranquille avec ma conscience si l'on pouvait me dire quels sont ceux de mes élèves qui appartiennent le plus nettement aux catégories à soumettre à de telles sanctions et si on les confiait à un autre instituteur dans une salle de classe où ils seraient soumis au régime convenable.

Je me permets ici de signaler une réflexion de même nature que m'a suggérée avant-hier le D^r Laforgue pendant son cours psychanalytique sur le comportement. Ce cours est particulièrement riche en remarques qui n'appartiennent peut-être pas de solutions précises à l'éducateur mais qui lui signalent de nouveaux problèmes dont il importe de tenir compte. Le psychanalyste a observé des tendances enfantines très nettes vers le sadisme. De tels enfants,

tout en redoutant la punition, l'appellent, la provoquent et éprouvent, grâce à elle, une volupté certaine. Punir, dans ce cas, dit-il, c'est développer cette tendance vers le sadisme, c'est former de futurs névrosés. Ceci nous montre combien un tel problème est délicat et combien utile serait la présence auprès de l'instituteur, du psychologue, du médecin, de l'analyste. La lecture de « L'Enfant turbulent », de Wallon conduit également à des conclusions analogues.

Autre avantage : les instituteurs, avant d'exercer, auront la possibilité de faire un stage dans ces cités, au laboratoire et dans les divers pavillons et de sentir ainsi, à travers la diversité des moyens, lesquels correspondent à leur goût, à leur aptitudes. On pourra ainsi savoir par ailleurs si un candidat peut vraiment rendre service dans la cité des enfants. C'est qu'en effet le problème de la formation de l'instituteur devra être examiné à nouveau et profondément remanié. A l'heure actuelle il semble qu'on considère que seuls sont aptes à comprendre les enfants et à les enseigner ceux qui sont capables de réussir à des examens qui ne mettent en jeu que la mémoire, alors que ce sont là deux aptitudes très différentes. Je préférerais voir s'occuper des enfants celui qui les aime, celui qui se sent la vocation, plutôt que celui qui, pédant, imbu de sa supériorité, considère son métier comme correspondant à la profession de dompteur travaillant devant plusieurs fauves à la fois, dans une cage bien fermée. Parmi les personnes auxquelles je me suis adressé pour expliquer à mes élèves des choses que je connais moins bien qu'elles — et il y en a énormément de ces choses qu'il nous faut enseigner sans bien les connaître — j'ai eu notre jeune facteur rural; il a véritablement emballé mes enfants, leur parlant du Maroc d'où il venait, en un langage agréable, coloré, bien à leur portée, émaillé de questions maintenant l'intérêt éveillé, montrant des documents, plaçant de-ci de-là une historiette et terminant par une surprise; au moment de quitter la classe il tira de sa poche, geste tout à fait imprévu, une peau d'un serpent dont il nous avait conté la capture et l'offrit aux enfants pour la placer dans leur musée. Mes élèves imprimèrent que le facteur aurait été un instituteur merveilleux, c'était aussi ma conviction et ce brevet, décerné par mes élèves en vaut beaucoup d'autres qui portent pourtant la mention S. G. D. G.

Contrairement à l'opinion courante de l'école traditionnelle, il n'est pas du tout nécessaire d'être profond dans toutes les choses que nos enfants doivent apprendre, nous n'arriverions d'ailleurs pas à être des savants possédant un savoir assez encyclopédique pour donner des clartés de tout. Jacotot l'avait bien vu, dont les élèves apprenaient sous sa direction des choses que lui-même ignorait. Donner une méthode de travail à l'enfant, telle est la tâche de l'instituteur, celle pour laquelle il est

indispensable, pour le reste, il lui suffit d'avoir des documents à mettre à la disposition des enfants et surtout d'avoir à sa disposition des artisans, des ouvriers, des savants, certainement tous plus profonds que l'instituteur dans la sphère où ils agissent.

Les services automobiles de la cité permettront des excursions au cours desquelles l'enfant pourra observer la nature. Et nous pourrions ainsi répondre au désir du D^r Decroly : laisser les enfants vivre à la campagne et l'observer; il y a tant de choses qui les instruiront.

L'observation semble toute naturelle à la campagne. Chez Decroly, aux Roches, à l'Odenwald, on y réussit parfaitement. Dans nos écoles rurales, c'est bien difficile et ce n'est que grâce aux échanges de l'imprimerie à l'école que j'y ai réussi dans une certaine mesure. Pourquoi est-ce difficile? Pourquoi éprouvons-t-on tant de peine à intéresser l'enfant à son milieu? C'est qu'il y a toujours vécu, c'est qu'il y a grandi entouré des mêmes forêts, des mêmes vallons, des mêmes petites sources, c'est qu'il fait partie de tout ce cadre qui l'entoure. Il y participe tellement — (et j'emploie participer au sens où M. Lévy-Bruhl l'emploie dans ses études sur les primitifs) — qu'il ne le voit pas, qu'il ne l'observe pas. Il faudrait qu'il puisse en quelque sorte se retourner. L'« Imprimerie à l'école » a permis de le faire grâce aux échanges interscolaires qu'elle implique, parce que pour répondre à des camarades qui demandent des précisions sur un récit d'incident local il faut observer le village. Avec la cité des enfants ce sera encore plus naturel; les enfants verront des villages différents des leurs; la différence sera immédiatement sentie et il seront amenés à les comparer au leur. Ils seront tout aussi naturellement intéressés par le milieu que les enfants des Roches ou de l'Odenwald ou de l'Ermitage parce qu'ils seront eux aussi immigrés dans un milieu auquel ils n'appartiennent pas. Les anciennes écoles de village permettront d'ailleurs d'aller étudier sur place d'autres richesses du canton.

Je me borne à indiquer d'autres possibilités telles que : étude des méthodes nouvelles, atmosphère plus douce d'éducateurs n'ayant plus la soif d'arriver et collaborant enfin dans un esprit d'équipe, agissant librement dans leur vie publique, possibilités de mettre au point la collaboration avantageuse à tant de points de vue, délicate sur quelques autres, possibilités d'utiliser les compétences, les aptitudes que d'autres ont et qui nous font défaut, d'appeler à notre aide des Hénicot, des Margaret Morris, des Ginette Morénot, qui pourraient montrer aux enfants ce que nous sentons devoir être enseigné mais que nous ne pouvons montrer faute d'aptitudes nécessaires, nous qui sommes tous des ratés, des produits de l'école traditionnelle, laquelle n'a pas su développer des aptitudes que nous avions en puissance et qui sont mortes.

Je passe aussi sur les possibilités que chacun aperçoit dans l'harmonisation de la culture générale et de la culture professionnelle.



J'insisterai davantage sur un point qui me paraît plus en rapport avec les préoccupations de ce Congrès : que peut l'école pour transformer la société ? Cela va nous amener à préciser un autre point que l'on ne doit pas esquiver lorsqu'on étudie les problèmes de l'éducation : Vers quel but conduisons-nous les enfants ?

Toute éducation, en effet, repose sur 3 choses dont l'une d'ailleurs dérive des deux autres. Il nous faut : 1° connaître l'enfant. 2° connaître que sera la société pour laquelle il a à se préparer et 3° trouver les méthodes les plus propres à le conduire de sa vie d'enfant à sa vie d'homme.

Je suis d'accord avec le D^r Harold Rugg pour rejeter définitivement une éducation qui n'a comme résultat que de produire des électeurs à demi-éduqués qui sont simplement les jouets d'une propagande et d'une censure organisées par les maîtres économiques qui dominent notre nouvelle civilisation. Le pouvoir de lire rendu universel chez tous les hommes, a simplement établi une puissance sur l'esprit des peuples par ceux qui contrôlent la Presse, la T. S. F., le cinéma et les autres moyens de communication de la pensée.

Ce qui m'apparaît comme important est de développer dans la masse l'esprit critique, c'est d'aider chacun à se dégager de son égocentrisme qui l'empêche de se mettre dans l'état d'esprit des autres. M. de Monzie nous a dit dimanche dernier que nous devons préparer toutes les évolutions par un souci incessant d'objectivité dans nos classes : n'enseigner que des faits ; et nous l'avons approuvé. Puis il a ajouté que l'école laïque française répondait parfaitement à ce souci et il l'a donnée en exemple aux 52 nations représentées ici comme le but vers lequel elles doivent d'abord tendre si elles veulent avancer dans la voie du progrès. Et l'on a bien senti que les congressistes n'étaient plus d'accord avec le ministre français de l'Éducation nationale, notre délégation peut-être moins encore que les autres et moi, en particulier, plus du tout.

Cette laïcité surtout, qui, pour ne froisser personne, consiste à ignorer des faits importants, à ne rien dire de certains efforts, de certaines attitudes humaines, à passer sous silence des problèmes sociaux actuels, n'a rien d'objectif et lance dans la vie des hommes qui subitement mis en présence de formules jetées à leur tête les acceptent brusquement ou les rejettent tout aussi brusquement sans les examiner et sans comprendre combien sont complexes tous les problèmes.

Le sentiment religieux est un fait ; l'éducation socialiste de l'U. R. S. S. est un autre fait. L'école laïque doit les ignorer. Certes,

beaucoup d'entre nous qui basent une grande partie de leur enseignement sur les événements d'actualité et sur les questions d'enfants acceptent de parler de ces sujets. Je le fais et je sais combien c'est délicat. Il faut montrer aux enfants que d'autres ayant subi des influences différentes de celles que nous avons subies penseront autrement que nous. Malgré tout, c'est peut-être notre façon de comprendre les problèmes qui prédominera et ce sont des enfants de douze ans... et pourtant il faut absolument parler de ces questions puisqu'en nous quittant ils entrent dans la vie sociale. Je sais que certains inspecteurs aiment un tel enseignement qui naît des discussions sur les incidents de la vie actuelle, je sais aussi que d'autres ne l'aiment pas et sont tout disposés à user de leurs pouvoirs pour « sabrer ». Je pense qu'il n'y a pas lieu, si nous nous sommes donnés à l'enfance, de réfléchir longtemps à de telles alternatives : nous sommes au seul service de l'enfant, nous ne sommes pas au service de l'inspecteur en qui nous cherchons le conseiller, l'ami, le commis-vooyager en pédagogie, mais jamais le juge, qu'il lui est d'ailleurs impossible d'être. Et je salue particulièrement entre les inspecteurs qui sont ici, la présence de M. Fernand Dubois qui, dans sa circonscription belge de Nivelles, tient à cœur de ne pas être le chef que l'on craint, mais le semeur d'enthousiasme.

Dans la cité enfantine, la scolarité sera prolongée jusqu'à 15 ans au moins, avec possibilité d'ailleurs de commencer l'étude d'une profession. Les salles de classe de chaque village, non abandonnées, permettront d'organiser ce que les Espagnols appellent la mission pédagogique, laquelle permettra de développer dans chaque commune le foyer spirituel que doit devenir l'école.

Quant aux élèves de la cité — et ce sera là cette nouvelle forme de liberté de pensée qui me paraît devoir remplacer notre notion trop vide de laïcité — ils seront fréquemment réunis dans la grande salle du bâtiment central pour y entendre, en dehors des conférences d'explorateurs, de savants, etc., des hommes, ministres de religions, penseurs ou politiciens qui vivent pour un idéal quel qu'il soit. Et seuls pourront le faire ceux qui sont véritablement enthousiasmés par l'idée qui les fait vivre, par les faits qu'ils veulent présenter, et cela parce que je pense que pour comprendre, il faut aimer et qu'il est tout à fait inutile de parler de ce qu'on n'aime pas parce qu'on ne le comprend pas.

Cette estime de tous ceux qui sont sincères avec eux-mêmes donnera l'estime entre tous les travailleurs et le désir de tout mettre en commun : joies, douleurs, forces, etc. Il apparaît nettement — et cette constatation domine, nous le voyons, tous les travaux du Congrès mondial — que notre régime d'exploitation du faible par le fort, du prolétaire par le capitaliste croule et qu'une autre conception sociale se fait jour, qu'elle n'est autre que la volonté d'en-

tr'aide, que la volonté de travailler, tous ensemble, qu'elle est ce vers quoi l'U. R. S. S. tend sous le nom de communisme. A ce mot qui a divisé — il ne pouvait d'ailleurs en être autrement — j'en préfère un autre qui correspond plus à ma pensée intime et que je vous propose : nous ne pouvons concevoir le monde de demain qu'édifié sur le solidarisme volontaire.

Un tel régime, d'ailleurs, ne peut s'établir et subsister que basé sur l'affection et l'estime de tous les hommes. Il implique la disparition des classes sociales, la disparition des notions de mérite et de responsabilité et ici il appartient encore à l'école nouvelle de montrer que chacun étant le produit de son hérédité, des milieux divers qu'il a successivement traversés, de ses caractéristiques physiologiques, il n'y a pas moins de mérite à être balayeur des rues qu'à être savant et qu'un boulanger vaut socialement autant — et pour moi plus — qu'un général. C'est à l'école de montrer que le but de la vie actuelle est d'aider à la réalisation prochaine de l'aventure merveilleuse dont parlait avant-hier le professeur Langevin et que nous marchons dans ce but dans la mesure où *tous ensemble* nous mettons à la disposition de l'humanité tout entière toutes les énergies physiques, morales et intellectuelles dont elle nous a dotés et dont nous lui sommes redevables.



Je réponds par avance à 3 objections que je sens possibles :

1° Je déclare que si le rêve paraît trop beau, je pense avec Langevin encore qu'il n'y a plus que deux issues à la crise actuelle : ou bien, tous ensemble, bâtir quelque chose de merveil-

leux ; ou bien, tous ensemble, assister à la catastrophe finale qui va tout engloutir.

2° Je déclare encore que si la dépense paraît trop élevée (encore que des études sur le regroupement d'écoles aient indiqué qu'il constituerait une économie), c'est que vraiment nous oublions de récents événements pour lesquels on trouva de l'argent. Une récente étude sur la guerre de 1870 aboutit à cette intéressante conclusion : cette guerre a coûté chaque jour aux Français et aux Allemands 135 millions. Semblable étude n'a pu encore être faite pour la dernière guerre. Gardons le chiffre de 1870 ; ainsi on ne nous taxera pas d'exagération, la dernière guerre a duré plus de 1.400 jours. Si chaque pays avait dépensé 1.400 fois 135 millions pour l'enfance, on aurait fait beaucoup mieux encore que ce que nous demandons.

3° Je déclare enfin ceci — déclaration plus triste, mais que le souci de vérité commande de faire ; — j'ai la conviction profonde que tous ceux qui prétendent diriger les nations, soit qu'ils soient débordés et ne comprennent plus les événements qui les dépassent, soit que tenant aux places qu'ils occupent, ils pensent : « Cela durera bien encore autant que nous », ne feront rien pour réaliser ce que nous attendons de l'école et qu'un régime nouveau, s'il parvient à s'établir pour que chacun vive la nouvelle épopée, trouvera une fois de plus des hommes inadaptés pour lesquels il devra avoir des mesures provisoires en désaccord apparent avec les tendances profondes de l'humanité nouvelle qu'il voudra édifier.

ROGER,

Instituteur, à Camphin-en-Pélèle.

La Musique Nouvelle

enseignée par correspondance (Enseignement artistique Joury BILSTIN)

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

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

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

Eviter le travail mécanique, développer la sensibilité auditive, éveiller des qualités créatrices par enseignement joyeux, varié et d'un intérêt soutenu.

Pour tous renseignements s'adresser à M^{lle} M. Charpentier, 9, rue A. Messagerie, Saumur (M.-&-L)

Collection LES SCIENCES ET L'ART DE L'ÉDUCATION

3^e 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.

COURS79, rue Denfert-Rochereau (14^e).65, Quai d'Orsay (7^e).92, rue Notre-Dame des Champs (6^e).58, rue de Londres (8^e).

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

Collège Sévigné, 28, rue Pierre-Nicole (5^e).Collège Montcalm, 47, rue Montcalm (18^e).Jardin d'Enfants, 3, rue de la Cité Universitaire (14^e).

Ecole Nouvelle de Neuilly, 9, rue Borghèse.

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

RENSEIGNEMENTS : Ecrire à Mlle A. M. PLEDGE, 79, r. Denfert-Rochereau, Paris, 14^e

“ ASEN ”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de

l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descouendresd'après M. le D^r O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE**13, rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)**

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

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

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

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

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

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole Nouvelle à la Campagne

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

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Sergstr.)

Hesse-Darmstadt

Allemagne

Prospectus et informations sur demande

Institut MONNIER VERSOIX-GENÈVE

Directeur : **W. GUNNING**, Dr en pédagogie

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

Ecole primaire moderne et gymnase libre avec section commerciale.

Travaux manuels. Sports.

En juillet et août, séjour de vacances à la montagne : Les Plans-sur-Bex, 1.150 mètres d'altitude.

“ÉDUCATION ET RYTHME”

Méthode **JAQUES-DALCROZE**

RYTHMIQUE

- **SOLFÈGE** -

Cours organisés

par un groupe de professeurs

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

COURS DANS DIFFÉRENTS

QUARTIERS DE PARIS

6^e, 14^e, 7^e, 16^e, 17^e Arrondissements

IMPROVISATION

- **PLASTIQUE** -

Pour tous renseignements s'adresser à

Mlle **E. TALANSIER**, secrét.

246, Boulevard Raspail, PARIS (14^e).

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 Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 77, rue Denfert-Rochereau

PARIS, XIV^e

Chèques postaux : Paris 1502-69

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 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 DÉCROLY

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