

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

## REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

**Fondateur : Ad. FERRIÈRE**, Docteur en Sociologie,  
Membre du Comité directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

### COMITÉ DE RÉDACTION

**Mlle HAMAIDE**

Directrice de l'École de l'Ermitage, Bruxelles

**M. J. PIAGET**

Directeur du Bureau International  
d'Éducation à Genève.

**M. H. PIÉRON**

Professeur au Collège de France.

**D<sup>r</sup> H. WALLON**

Professeur à la Sorbonne.

**D<sup>r</sup> O. DECROLY** † Professeur à l'Université de Bruxelles (1871-1932).

### SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

**Mlle E. FLAYOL**

Directrice Honoraire d'École Normale

### SOMMAIRE

#### I. — Congrès de Nice

M. LLOPIS : *La rénovation de l'École dans l'Espagne républicaine.*

Ed. CLAPARÈDE : *La pensée loyale et son éducation.*

Résumé du travail de la Commission des examens :

I. — Rapport de M. ELIS.

II. — Rapport de M. BLOCH.

#### II

Communications.

Ad. FERRIÈRE : *Gandhi et la santé.*

— *L'alimentation de nos Enfants. — Quelques réflexions et une enquête.*

Livres.

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

12<sup>e</sup> ANNÉE

JANVIER 1933

N<sup>o</sup> 84

ADMINISTRATION ET RÉDACTION :

**GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE**

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

(Tél. : Odéon 24-44)



La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education 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. I. (Angleterre)

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

#### REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos Aires.

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

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

BULGARIE : *Свободно Васпитание*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14, Rosengaarden, Copenhague.

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

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

ITALIE : *L'Educazione Nazionale*, Via Ruffini, 2a, Rome 149.

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

PORTUGAL : *A Escuela Primaria*, Avenida da Liberdade, 65, Lisboa.

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

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

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

TURQUIE : *Fikirler*, International College, Smyrne.

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

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

YOUgoslavie : *Radna Skola*, Stevana 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, Giard et Brière, 1915 ..... Fr. 52 50  
*L'Esprit latin et l'Esprit germanique*. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'aut., 1917. Fr. 12 50  
*Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste*. Genève, chez l'auteur, 1919. Fr. 5 »  
*Transformons l'Ecole*. Genève, chez l'auteur, 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, III<sup>e</sup> éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) ..... (épuisé)  
*L'Ecole active*. Genève, Editions Forum, III<sup>e</sup> 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, 1926 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 30 »

*La coéducation des sexes*. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)  
*L'Aube de l'Ecole sereine en Italie*, monographies d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Education 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'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50  
*La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active*. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »  
*Trois pionniers de l'Education nouvelle*. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »  
*Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution*. Genève, chez l'auteur, 1929 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50  
*La Pratique de l'Ecole active*. Genève, Editions Forum, II<sup>e</sup> éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »  
*L'Avenir de la Psychologie génétique*. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50  
*L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître*. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ... Fr. 20 »  
*L'Amérique Latine adopte l'Ecole active*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »  
*Caractérologie typocosmique* (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »  
*L'Adolescence et l'Ecole active*, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 25 »



# POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

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

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

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n<sup>o</sup> 697-92.

## I

### CONGRÈS DE NICE

## La Rénovation de l'école dans l'Espagne républicaine

Conférence de M. LLOPIS

La Révolution espagnole a suivi à peu près le même processus que toutes les autres révolutions qui ont eu l'ambition d'être véritables. Une révolution qui ne serait que politique n'est pas une révolution véritable ; elle doit avoir ses racines sociales. C'est ainsi qu'il ne suffit pas de renverser le pouvoir pour s'en emparer, il faut encore une révolution psychologique, la révolution de la conscience transformant la mentalité du peuple en citoyens conscients. Or, cette révolution de la mentalité, c'est seulement à l'école qu'on peut la réaliser. C'est la raison pour laquelle, dans tous les pays où une révolution a éclaté, les révolutionnaires se sont toujours réfugiés à l'école. Tout le monde sait qu'un révolutionnaire digne de ce nom doit être un éducateur, et tous les éducateurs dignes de ce nom doivent être des révolutionnaires.

En Espagne aussi, les révolutionnaires se sont réfugiés dans l'enseignement et l'école.

Il faut dire cependant que si toutes les révolutions ont suivi ce processus, chaque

révolution, si elle veut être authentique, doit parler son langage propre. Le pire qui puisse arriver à une révolution, dans un pays quelconque, c'est de parler le langage de la révolution d'un autre pays. C'est la raison pour laquelle je désire vous dire quelques mots de la différence qui existe entre la révolution espagnole et d'autres révolutions.

La Révolution russe est faite par une classe sociale, par un parti politique qui s'est emparé du pouvoir, qui a établi une dictature et qui applique son programme sans aucun compromis avec les autres partis ou classes sociales.

En Espagne, au contraire, la révolution est la conséquence d'un compromis entre plusieurs partis politiques qui se sont mis d'accord pour réaliser un programme arrêté d'avance. Aucun parti politique ne peut dire en Espagne que la Révolution, c'est son programme.

La révolution russe a dit, dès le début, que, coûte que coûte, il fallait s'emparer de l'âme de l'enfant. Chez nous, en Espagne, nous avons déclaré, dès le début,



nous avons crié bien haut avec enthousiasme et conviction : « Coûte que coûte, il faut respecter la conscience de l'enfant. »

Dire qu'il faut respecter coûte que coûte l'âme et la conscience de l'enfant, étant donnée la tradition spirituelle espagnole, c'était encore une attitude révolutionnaire.

Nous tâchons d'accomplir ce qu'a voulu notre Président du Conseil des Ministres lorsqu'il disait, au lendemain de la République : « Nous avons déjà une république ; nous allons commencer la révolution. »

Nous sommes en train de faire la révolution et cela va durer longtemps, cela peut durer des années encore.

Qu'a fait le Ministre de l'Instruction publique pour réaliser le programme de la révolution espagnole ?

Lorsque la République a été proclamée, nous avons trouvé les budgets de l'Etat et des municipalités presque complètement épuisés. Nous avons hérité de beaucoup de dettes. Le Ministre des Finances a pu dire que la monarchie avait laissé à la République un héritage de 25 milliards de pesetas de dettes que nous sommes obligés de payer.

Cet héritage économique était bien malheureux, mais il était encore plus malheureux de savoir que la monarchie laissait un déficit de 27.000 écoles. Si donc, on avait voulu réaliser l'article de la Constitution décrétant l'enseignement pour tous les enfants, il nous aurait fallu d'emblée créer 27.000 écoles. Il manquait en Espagne 27.000 écoles pour assurer l'enseignement à tous les enfants. La monarchie a laissé la moitié des Espagnols ne sachant ni lire ni écrire. Je vous assure que c'est là un héritage douloureux.

Si la monarchie avait besoin pour vivre de l'ignorance du peuple, la République ne peut pas vivre, elle serait étouffée par l'ignorance du peuple.

Pour nous, la chose était bien simple, il fallait ouvrir immédiatement des écoles. Nous avons demandé à l'Inspection primaire de toutes les provinces de nous dire leurs besoins. On nous a répondu qu'il fallait ouvrir 27.000 écoles.

Mais, vous le savez bien, un pays n'a pas assez d'argent pour ouvrir, comme cela, 27.000 écoles. Nous n'avions à notre disposition ni bâtiments, ni personnel apte à l'enseignement. Nous avons donc, nous aussi, établi un plan quinquennal. Nous ouvrirons 5.000 écoles chaque année et la

première année, nous en avons ouvert 7.000.

Ce que nous avons fait en une année, la monarchie ne l'aurait fait qu'en 15 ans. Nous avons donc parcouru 15 années monarchistes en une seule année de République. En septembre ou octobre prochain, nous créerons encore 4.000 écoles. Nous serons ainsi dans la ligne générale et nous pourrons réaliser notre plan de donner en cinq ans les 27.000 écoles dont la République espagnole a besoin.

L'effort à accomplir sera sérieux, car les bâtiments scolaires devront être payés par les municipalités, les loyers seront également payés par les municipalités, de même que l'indemnité de résidence pour les instituteurs et tous les frais d'installation première et de matériel pédagogique.

Or, les conseils municipaux républicains ont trouvé les budgets des municipalités espagnoles complètement hypothéqués pour plusieurs années.

Malgré cela, Madrid a ouvert 200 écoles au cours de la première année de la République : Alicante et Séville en ont ouvert chacune 100. Dans un petit village près de Madrid, trois nouvelles écoles ont été ouvertes ; il y en avait 5 auparavant. Sous la Monarchie, certaines localités comptant 16.000 habitants n'avaient qu'une école de la nation. Il y avait, naturellement, à côté des écoles officielles, des écoles privées, confessionnelles et libres, qui vivaient cependant avec les subsides de la municipalité. Il est évident qu'à l'ouverture des écoles d'Etat, les écoles confessionnelles sont obligées de fermer leurs portes. Vous pouvez comprendre la guerre qui est faite à l'Etat, qui supprime cet enseignement privé et confessionnel.

Mais chaque école que nous ouvrons pose le problème du bâtiment, d'abord ; le problème des instituteurs ensuite.

Pour les bâtiments, il ne faut que construire. Cependant, comme je vous le rappelais tantôt, nous avons trouvé les budgets épuisés. Malgré cela, nous avons commencé la construction d'écoles, dans lesquelles nous pouvons recueillir 38.500 nouveaux enfants.

Madrid a fait le plus gros effort : nous sommes en train de terminer la construction de 18 bâtiments scolaires à Madrid seulement, et, en septembre, à la rentrée des classes, nous pourrons en inaugurer cinq ; les trois autres seront ouvertes avant la fin de l'année scolaire. Or, ces 18 bâtiments scolaires qui coûtent 15 millions de pesetas, pourront contenir 12.000 élèves.



Ces écoles de Madrid, comme toutes celles que nous construisons, sont des établissements avec réfectoires scolaires, douches, piscine, avec chambres pour les maîtres, local pour les enfants arriérés. Ce sont des écoles où tout est prévu, depuis l'école infantine jusqu'au dernier degré de l'école primaire.

D'où viennent ces 12.000 enfants que nous pouvons ainsi recueillir ? A Madrid, nous avons trouvé 45.000 enfants qui n'allaient pas à l'école. Nous en avons recueilli 10.000, et jusqu'à la fin de l'année, 12.000 le seront encore. Il en restera encore 22.000 qui n'iront pas à l'école.

Dans les villages, les écoles que nous faisons construire tiennent compte de l'ambiance géographique. Dans un des derniers conseils de cabinet, le Conseil des Ministres a approuvé un grand emprunt de culture. C'est grâce à cet emprunt que nous pourrions construire les 27.000 écoles qui nous manquent. Mais, pour cela, il faudra dépenser 50 millions par an. C'est heureusement déjà tout arrangé. Le Parlement a décidé de donner son approbation à cet emprunt et avant la fin de cette année on commencera le travail. Dans huit ans, par conséquent, nous aurons les bâtiments scolaires dont nous avons besoin : grands bâtiments pour les grandes villes, petits bâtiments pour les petites agglomérations.

Nous voulons que chaque petit village ait aussi son refuge spirituel. Nous voulons que l'école soit le refuge spirituel du village. Nous ne contestons pas d'autres refuges spirituels, mais nous voulons que l'école soit aussi le refuge spirituel de la nation.

Quand je vous parlerai de l'initiative de nos maisons pédagogiques, vous verrez combien l'Ecole d'Etat est, pendant la journée, le foyer des enfants, et, pendant la soirée, la véritable maison du peuple. Les parents des enfants vont le soir à l'école pour trouver la vie spirituelle et commencer à s'élever au niveau du citoyen.

Bien plus difficile pour nous est le problème de la formation des instituteurs. Nous nous sommes trouvés en présence de trois questions : le problème de la formation des instituteurs pour l'avenir, — celui du choix des instituteurs existants, en dehors du service de l'Etat, — celui de l'éducation de ceux qui restent perdus dans les petits villages, sans se renouveler, sans se transformer, sans pouvoir s'adapter aux besoins nouveaux de l'école républicaine.

Pour les nouveaux instituteurs, nous avons réformé les Ecoles normales. Aupa-

ravant, l'Ecole normale espagnole était une Ecole normale où l'on donnait la culture générale et la culture professionnelle. On disait toujours que l'on faisait la préparation professionnelle, mais, malheureusement, on sortait de l'Ecole normale avec le titre d'instituteur ou d'institutrice sans préparation professionnelle aucune. On s'excusait en disant qu'on était obligé de penser uniquement à la culture générale et qu'on n'avait pas le temps de penser à la culture professionnelle.

Nous avons donc transformé l'Ecole normale en centre de véritable préparation professionnelle. A l'Ecole normale aujourd'hui, on peut apprendre son métier. Pour y entrer, il faut avoir le titre de bachelier ou l'ancien titre d'instituteur. Il faut passer un concours très difficile, car, en Espagne, à l'heure actuelle, il y a un grand enthousiasme pour la carrière de l'enseignement. Il s'est créé une mystique autour de l'école, autour de l'éducation, autour de la culture. A l'heure actuelle, tout le monde en Espagne veut être instituteur. C'est pour cela qu'en même temps que nous constatons une crise dans les autres professions, nous avons, pour chaque concours d'entrée aux Ecoles normales, quantité de jeunes gens qui veulent devenir instituteurs. C'est pourquoi nous avons demandé une grande sévérité dans les examens d'entrée. Nous voulons que la carrière d'instituteur soit très honorée et qu'on n'y soit admis qu'avec des garanties très sérieuses.

Nous avons déclaré qu'avant d'être instituteur, le candidat doit passer plusieurs années aux côtés de ceux qui, demain, seront médecins, militaires, curés ou avocats. C'est ainsi qu'après avoir obtenu le baccalauréat, après avoir rempli toutes les conditions nécessaires à la carrière d'instituteur, si les jeunes gens se décident à embrasser cette carrière, c'est bien parce qu'ils en ont la vocation et non pour d'autres raisons.

Nous sommes en train de faire cette expérience. De plus, au cours de la troisième année d'Ecole normale, il faut choisir entre deux spécialisations : instituteurs de petits garçons ou instituteurs d'anormaux. En même temps, il faut travailler comme instituteur pour acquérir la pratique. C'est en plaçant l'instituteur à côté de l'investigateur que l'on arrive à faire de lui un chercheur, apte à toutes les collaborations.

Au cours de cette troisième année, les futurs instituteurs se rendent dans les éco-



les et y restent comme stagiaires avec leur traitement complet de stagiaire. Le matin, les professeurs expliquent et l'après-midi ont lieu les leçons pratiques.

\*\*

Une des difficultés auxquelles nous nous sommes heurtés à été de faire un choix parmi les instituteurs de l'ancien régime pour les incorporer au service de l'Etat.

Sous la monarchie, le concours d'admission était absurde. Maintenant, il est sérieux. Ce concours dure trois mois. Pendant le premier mois, les futurs instituteurs entendent des conférences. L'après-midi, ils se rendent dans une école primaire et travaillent sous la direction des meilleurs maîtres de la ville et de la province. Dans la seconde période, ils sont complètement confiés à un maître et travaillent uniquement sous sa direction et d'après ses conseils. Enfin, ils font un stage à l'Université.

Je tiens à souligner que c'est la première fois que l'Université reçoit les instituteurs. Les instituteurs y ont beaucoup appris, mais il faut dire aussi que l'Université a eu l'occasion d'apprendre aussi beaucoup, puisque la préparation des instituteurs a posé, pour elle, des problèmes qu'elle n'avait jamais soupçonnés auparavant.

La troisième question — et pour nous la plus délicate — était de savoir ce qu'on pouvait faire pour ces pauvres instituteurs qui avaient été jetés dans de petits villages et y étaient demeurés pendant toute leur vie. L'ambiance les avait pris, petit à petit, et l'école et l'instituteur étaient devenus un instrument aux mains du chef politique du village. Ce n'était pas la faute de ces instituteurs, mais la faute de l'Administration, du Ministère, de l'Etat, qui les avaient oubliés.

Nous avons alors décidé de créer « la semaine pédagogique », — nous aurions voulu un mois, mais il fallait aller très vite — et nous y avons appelé les instituteurs des petits villages ; nous les avons réunis ; nous leur avons donné des conférences, nous leur avons fait faire des excursions ; nous leur avons montré les progrès réalisés dans l'enseignement, avec du matériel nouveau, etc... Il ont ainsi passé une semaine ensemble à travailler. Ils ont pu faire leur examen de conscience et se sont naturellement posé cette question : sommes-nous préparés à donner satisfaction à cet enthousiasme pour l'enseignement, à cette espérance que le peuple place dans l'école primaire ?

Ils sont alors rentrés dans leurs petits villages, sachant que désormais, ils pouvaient y être seuls, mais qu'ils ne seraient plus isolés et abandonnés. Ils vont, en effet, demeurer en relations avec le Musée Pédagogique que nous avons transformé. Nous avons donné à ce Musée la mission d'organiser, d'une façon permanente, des cours de perfectionnement pour instituteurs, de façon qu'aucun instituteur en Espagne ne puisse rester plus de trois ans sans être enlevé à son village pour passer un mois dans la grande ville, à côté de l'Université, pouvant ainsi se renouveler, afin de travailler davantage quand il rentre dans son village.

Nous avons fait de même pour les professeurs d'Ecoles normales. Je suis moi-même professeur à l'Ecole normale. Nous avons organisé un cours aux frais de l'Etat, avec voyage et résidence à Madrid payés, et nous avons chargé l'Université de préparer des travaux d'investigation pour tous les professeurs d'Ecoles normales groupés par spécialités.

Une remarque à ce sujet. Les professeurs d'Ecoles normales savaient très bien ce qu'ils voulaient demander à l'Université ; mais, malheureusement, l'Université n'a pas pu leur donner complètement ce qu'ils désiraient. Savez-vous pourquoi ? Parce que dans l'enseignement supérieur, en Espagne, manquent les préoccupations pédagogiques. Quantité de personnes y ont pu devenir professeurs sans avoir étudié la pédagogie : personne ne demandait des études pédagogiques. C'est pour cela que nous avons créé à Madrid une Faculté de pédagogie. A partir de maintenant, tous ceux qui voudront entrer dans l'enseignement secondaire ou supérieur seront obligés d'avoir leur licence ou leur doctorat pédagogique.

Rendez-vous bien compte que c'est quelque chose pour nous, Espagnols, qui a beaucoup d'importance. En effet, tout le monde se demandait pourquoi, pour être instituteur, ou professeur, ou inspecteur, il fallait étudier la pédagogie et avoir une formation professionnelle, alors que pour être professeur secondaire ou supérieur, personne ne demandait cette préparation pédagogique et professionnelle.

Quand j'ai revu les professeurs à Madrid, je leur ai demandé de me donner leur appréciation après une année d'application de cette réforme.

Jusqu'à présent, il ne s'était produit en Espagne aucune tentative de coéducation, il n'existait pas d'ailleurs d'internats dans les Ecoles normales. Nous sommes en train de



multiplier les foyers d'étudiants et, dans chaque province, au chef-lieu, nous avons fusionné les Ecoles normales d'instituteurs et d'institutrices et nous avons fait ainsi de la coéducation. A l'heure actuelle, il n'y a qu'une Ecole normale dans chaque province qui s'appelle l'Ecole normale de formation des instituteurs.

Dans un pays comme l'Espagne, on nous avait annoncé je ne sais combien de catastrophes. On nous avait dit que ce serait terrible, étant donné notre mentalité et notre tempérament.

Nous avons réalisé cette fusion des Ecoles normales dans de mauvaises conditions, parce que nous n'avions pas de bâtiments adéquats. Malgré cela, nous avons fait de la coéducation depuis une année et tous les renseignements officiels, personnels ou particuliers que j'ai reçus, disent que tout le monde y a gagné : les jeunes filles, les jeunes gens et surtout les professeurs. La coéducation n'a donné que de bons résultats pour tous. Tout le monde l'a pratiquée d'une façon sérieuse.

Nous n'étions cependant pas habitués, en Espagne, à voir les jeunes gens et les jeunes filles des Ecoles normales travailler ensemble, faire des excursions ensemble. Toutes les Ecoles normales féminines étaient entre les mains des congrégations religieuses, tandis que dans les Ecoles normales de jeunes gens, les professeurs étaient libéraux. Par conséquent, la fusion des Ecoles normales a donné d'un seul coup la mort à toute cette influence en Espagne.

Faire de la coéducation, appliquer le laïcisme à l'Ecole normale, pouvait présenter des difficultés ; nous n'en avons pas éprouvé de sérieuses.

Il est intéressant de souligner que, dans cette période de crise, alors que nous étions obligés de payer toutes les dettes de la monarchie, alors que dans d'autres pays on parle de réduire les traitements des instituteurs, la pauvre République espagnole a amélioré la situation économique de 21.000 instituteurs : soit de 59 0/0 du personnel, par une augmentation de 1.000 à 1.500 pesetas. C'est déjà quelque chose.

Nous avons fait autre chose encore. Nous avons une caisse pour les orphelins d'instituteurs. Cette caisse est nourrie, si l'on peut dire, par la première augmentation du traitement lors d'un avancement. Grâce à cette augmentation de 21.000 instituteurs, la caisse des orphelins a encaissé 2 millions et demi de pesetas. Nous avons pu ainsi commencer la création de foyers d'orphelins en mettant à leur tête un ménage

d'instituteurs chargé d'élever 25 orphelins. Nous leur avons donné la mission de s'occuper de ces petits comme ils souhaiteraient que leurs propres enfants fussent élevés s'ils venaient à leur manquer un jour.

Je dois vous parler maintenant un peu de l'extérieur de l'Ecole et de ce que nous avons fait pour la protéger, ainsi que pour protéger l'instituteur et l'enfant. Jusqu'à présent, nous n'avions que l'inspection primaire, et pour cela nous ne comptons que 217 inspecteurs. Ils étaient chargés de visiter 200 écoles primaires. Ces visites étaient des visites de policiers : les inspecteurs n'étaient nullement les conseillers pédagogiques des instituteurs.

Nous avons créé 110 postes nouveaux d'inspecteurs. La proportion est sérieuse. D'autre part, nous avons changé le rôle des inspecteurs. Nous leur avons dit : « Votre mission ne doit pas être une mission policière, bureaucratique : vous devez, au contraire, être les conseillers pédagogiques des instituteurs et travailler avec eux. »

Nous faisons un essai. Bon nombre d'instituteurs sont remarquables dans leurs fonctions ; nous voudrions bien en faire des inspecteurs, mais nous craignons ainsi de les perdre comme instituteurs sans savoir si nous les gagnerons comme inspecteurs. C'est ainsi que nous avons chargé 10 instituteurs excellents, outre leurs fonctions d'instituteurs, d'exercer une influence sur un groupe d'écoles, surtout à la campagne : « Vous en serez, pour ainsi dire, les inspecteurs », avons-nous dit. C'est le type du maître inspecteur. Nous attendons de voir les résultats de cet essai. De cette façon, nous conservons l'instituteur comme tel et nous élargissons ses attributions en lui donnant une fonction de conseiller sur un groupe d'écoles proches de la sienne. Il peut procéder à des mutations d'instituteurs et faire le travail d'un inspecteur.

Il me serait difficile d'exposer l'organisation administrative que nous avons développée pour protéger l'école : conseils d'école à l'Université, en province, dans les municipalités et pour chaque école qui le mérite. Il faut savoir combien, dans les petits villages, l'école était un instrument politique. Par la création de ces conseils d'école, nous avons complètement fait disparaître cette influence politique. Nous appelons ces conseils « conseils de protection ». Leur mission est de protéger l'école, de lui donner de l'impulsion, afin qu'elle réalise pleinement son but.

Nous avons encore créé autre chose. Pour



les petits villages, qu'il s'agissait d'amener à la cause de la République, nous avons pensé qu'il n'y aurait qu'un moyen : les amener par l'école. Nous avons ainsi créé des « missions pédagogiques ». Nous avons une équipe de missionnaires. Ce sont des professeurs et surtout des étudiants, qui s'en vont dans les petits villages où ils restent une semaine. Ils ont avec eux un cinéma, un phonographe, une bibliothèque et pas mal de matériel scolaire. Ils arrivent dans un petit village éloigné et travaillent avec l'instituteur pour lui montrer la façon de profiter des derniers progrès, des méthodes et du matériel scolaire, qu'on laisse à l'instituteur quand on s'en va. On travaille aussi avec les petits enfants et surtout on essaie d'aider l'instituteur à profiter de la valeur éducative de l'ambiance géographique.

Le soir, quand les travailleurs reviennent à la maison, on commence l'éducation civique de ces travailleurs de la terre. On fait du cinéma, et dans bien des villages, c'est la première fois qu'on voit le cinéma, c'est la première fois que l'on entend un phonographe.

La visite terminée, on laisse au village tous ces appareils et ce matériel, et l'on s'en va dans un autre village.

On a monté aussi le théâtre pédagogique. Toute cette jeunesse universitaire espagnole, qui a pris une grande part à la révolution, travaille avec nous. C'est elle qui, le dimanche, va dans les campagnes avec un grand camion, monter sa scène sur la place et jouer toujours des pièces classiques espagnoles. C'est ainsi que l'on peut constater combien les habitants des villages entendent avec plaisir ces pièces espagnoles qui avaient été déformées et oubliées.

Parfois, les habitants sont prévenus contre ces manifestations. On leur dit : « C'est le diable qui arrive dans le village. » C'est souvent la première fois qu'ils voient arriver ensemble des jeunes gens et des jeunes filles qui montent sur une scène de théâtre. Ou bien, on les avertit : « Attention, il y aura la quête. » Mais nous arrivons en leur disant : « Mais non, c'est tout à fait gratuit. Pour la première fois vous allez constater la présence de l'État sans qu'on vous demande ni vote ni contribution. Nous venons simplement vous donner tout ce dont vous avez besoin et que vous n'avez pas. Nous voulons vous donner une bonne culture, c'est-à-dire un peu de joie. »

La Constitution espagnole prévoit que la République est une République de travailleurs, joyeux et contents.

Une des dernières missions pédagogiques a eu lieu à l'époque de la moisson et il était vraiment émouvant de voir tous ces travailleurs se grouper autour de nos missionnaires qui, une fois le travail fini dans un village, s'en allaient vers d'autres endroits porter la bonne nouvelle.

Dans toutes ces missions, nous emmenons un maître d'agronomie qui donne des conseils sur la façon de travailler la terre ; nous emmenons aussi une jeune fille apte à indiquer les règles de l'hygiène élémentaire. A la fin du séjour, on parle de la République et des problèmes qui intéressent les petits villages.

On nous reçoit souvent avec une certaine méfiance, mais toujours au moment de leur départ, les habitants demandent aux missionnaires de revenir le plus tôt possible.

L'art. 48 de la Constitution espagnole parle de ce que doit être l'école. L'école espagnole doit avoir d'abord le respect de la conscience de l'enfant, et, dans nos circulaires, nous le répétons toujours. Il faut éviter à l'école de mêler les questions, en considérant l'enfant comme un homme en miniature. Il faut toujours penser que l'enfant n'est qu'un enfant et qu'il a besoin de son enfance pour vivre. Nous voulons qu'à l'école l'enfant fasse son apprentissage d'homme, mais pas à la façon de Rousseau. Nous pensons qu'il n'y a qu'une manière de faire faire à l'enfant son apprentissage d'homme à l'école, c'est de l'y faire vivre en enfant. Ainsi, il sera bien préparé à vivre en homme quand il sera parvenu à l'âge adulte. On ne doit pas bouleverser sa personnalité, troubler l'enfant par les préoccupations des hommes.

Voilà ce que nous avons dit dans la Constitution. En effet, personne n'a le droit de disposer de l'avenir de l'enfant.

Nous avons aussi déclaré qu'il fallait en finir avec les instituteurs trop dogmatiques que nous avons connus et que nous sommes peut-être encore trop souvent. Nous aimons encore dogmatiser. C'est pour cela que nous sommes en train de substituer à l'instituteur dogmatique l'ambiance éducative. Nous voudrions créer l'ambiance du milieu scolaire. Malheureusement, nous n'avons pas encore assez d'influence dans les foyers domestiques. Nous voudrions créer une ambiance qui soit toujours un stimulant pour l'enfant, et l'amener, par l'ambiance, à poser des questions. Nous attachons une grande importance à cette matière. Nous avons, en Espagne, une devise qui est devenue très populaire : Aller à l'éthique



par l'esthétique. C'est là une devise qui s'adapte très bien à notre tempérament.

Nous disons encore, dans notre Constitution, que le travail est l'axe de l'activité. Nous voulons faire une école de travail.

Quand nous disons que l'école doit être un centre de travailleurs, nous ne voulons pas dire qu'on doit y apprendre des professions. Mais nous y habitons l'enfant à se servir de ses mains comme il se sert de sa langue et de sa culture. L'école n'est pas une classe de travaux manuels, mais les travaux manuels se mêlent à toutes les classes. Nous ne voulons pas davantage une « classe » de morale dogmatique, mais nous voulons que toute la vie de l'école soit imprégnée de morale. Dans n'importe quel enseignement, il réside toujours une leçon de morale qui doit s'en dégager, sans que cette leçon de morale occupe dans l'emploi du temps une heure déterminée. Nous disons aussi dans la Constitution qu'il faut pénétrer toute la vie de l'école des idéals de solidarité humaine.

Dans toute école, le réfectoire doit être obligatoire. C'est une obligation municipale à laquelle l'Etat participe. A notre époque, où il y a de la misère, il faut veiller à ne pas transformer cette institution en œuvre de bienfaisance ou de charité. Nous pensons que l'école doit donner l'aliment spirituel et l'aliment corporel. Nous demandons, par conséquent, que tout le monde passe par le réfectoire scolaire, les uns plus souvent, s'ils en ont besoin, les autres moins souvent. La société est déjà bien divisée, et il faut

que l'école fasse « sentir » aux enfants qu'il y en a de pauvres et d'autres qui sont moins pauvres. En obligeant tous les enfants à passer par le réfectoire scolaire, nous sommes certains que, dans l'avenir, les enfants qui auront le souvenir de s'être assis à la même table pour manger et pour travailler n'oublieront pas cette expérience de fraternité faite à l'école primaire.

Nous organisons encore des colonies. Nous avons ouvert dans un luxueux palais royal une colonie interscolaire pour les instituteurs. L'année dernière, les instituteurs m'ont demandé de se réunir pour vivre ensemble pendant une quinzaine de jours, afin de discuter des questions de pédagogie. Je leur ai donné un palais royal.

Cette année, ils m'ont demandé de se réunir sur une plage. Nous avons cherché une résidence et nous avons trouvé une ancienne résidence de Jésuites. Ils y ont passé quinze jours, discutant des questions de pédagogie. Nous allons transformer cette résidence en maison de repos pour instituteurs espagnols.

Cette année, nous avons fait venir des écoliers français, anglais et allemands, qui vivront avec leurs frères espagnols. Songez donc à l'enseignement que contient cette transformation des casernes et des palais en écoles. Dans ces anciens palais, où la monarchie avait tant de fois rêvé de guerres, nous sommes en train de créer un grand esprit de paix pour toujours et pour tout le monde.

## La pensée loyale et son Éducation

par Ed. CLAPARÈDE

La pensée loyale, son éducation, mérite de retenir l'attention des éducateurs. Car, si l'on pouvait écarter tout ce qui altère la vérité, l'on aurait écarté aussi l'un des principaux obstacles à la solidarité et à l'entente mutuelle entre les hommes. — Mais comment éduquer l'enfant à penser loyalement ? Peut-être quelques-uns parmi vous, les spécialistes de l'éducation, le savent-ils. Et cette causerie n'a pas d'autre ambition que d'être une introduction à un échange de vues à ce sujet ; chacun pouvant venir y raconter ses expériences, peut-être ses succès dans ce domaine. Si j'ai annoncé au programme une communication sur la pensée loyale, c'est avec le ferme espoir que ce sera vous, et non pas moi, qui la ferez.

Mais nous rencontrons, au seuil même de notre étude, une très grosse question ; celle de l'objet de l'éducation. L'éducation doit-elle consister à adapter l'enfant à la vie sociale telle qu'elle existe aujourd'hui ?... Si c'était là le cas, il faudrait apprendre à l'enfant à mentir le plus possible, car la société, telle que nous la connaissons, appelle souvent le mensonge, parfois l'exige. « J'ai toujours vu que, si l'on se mettait, une seule minute, à dire ce que l'on pense, la société s'écroulerait », a dit Sainte-Beuve. Et avant lui, La Rochefoucauld affirmait que « les hommes ne vivraient pas longtemps en société s'ils n'étaient pas dupes les uns des autres ». Un éminent psychologue contemporain, Paulhan, a fait entendre la même note : « L'hypocrisie



et le mensonge sont absolument nécessaires à toute société humaine... Il y a du mensonge partout, la société est un mensonge ; et toutes ses grandes fonctions : la religion, l'art, la science, la morale, sont également mensongères. »

Nous nous révoltions cependant à la pensée de cultiver chez l'enfant l'hypocrisie, la duplicité et la simulation, pour mieux le préparer à sa fonction d'homme. Développer chez lui la véracité apparaît comme un devoir élémentaire. Mais il faut reconnaître que nous nous trouvons là en face d'une antinomie qu'il n'est pas aisé de résoudre. Je pense qu'on ne doit pas se borner à adapter l'enfant à la vie sociale, mais qu'on doit surtout le préparer à adapter la société à un idéal. Cet idéal — dans le cas qui nous occupe, cet idéal de vérité — voilà ce que l'éducation doit s'efforcer d'implanter dans son cœur.

Pour que l'enfant ne soit pas porté à mentir, il faut tout d'abord ne pas mentir devant lui... ni même derrière lui. Ne pas lui mentir. Or, tous les éducateurs ne semblent pas d'accord là-dessus. Ecoutez ces lignes, que je tire d'un ouvrage récent, publié en 1929, par M. Antoine Redier, et intitulé : « *Mes garçons et vos filles* » : « Mais, parmi les choses que doivent savoir les enfants, il y a celle-ci : On ne ment pas. » Alors, si vous avez le droit de dire à un bambin que sa maman est sortie quand vous savez fort bien qu'elle est dans la chambre, si ce mensonge-là, qui peut vous être utile pour obtenir l'obéissance immédiate que vous doit l'enfant et pour éviter une discussion... si ce mensonge est permis, ce qui est défendu, c'est de le faire avec maladresse et de laisser voir à l'enfant qu'on le trompe, car il sera scandalisé dans sa foi en la parole des hommes... Bref, je considère qu'il n'y aurait pas d'éducation possible et que la lutte serait trop inégale entre parents et enfants si nous n'étions les maîtres de leur dire ceci ou cela, même si ce n'est pas vrai, quand c'est utile pour les dresser. »

Mentir à l'enfant, à condition de ne pas se laisser pincer par lui... C'est là une morale éducative qui me paraît un peu douteuse, pour ne pas dire plus... Mais cela nous montre que les avis peuvent différer sur ce point.

Ce n'est pas du mensonge, cependant, que je voulais surtout parler aujourd'hui. La pensée loyale n'est pas seulement celle de l'homme qui ne cherche pas à tromper volontairement, mais celle qui se tient constamment en garde contre les erreurs involontaires, contre tous les sophismes qui, insidieusement, viennent altérer l'honnêteté, la véracité du jugement. Or, voilà ce qu'il faudrait : apprendre à l'enfant à se mettre en garde contre ces sophismes, contre ces déformations involontaires. Mais, s'ils sont involontaires, comment, dira-t-on peut-être, est-il possible de s'en garder ? Je réponds : en attirant sur eux l'attention, en prenant l'habitude d'y penser. On condamne bien pour homicide involontaire.

Pourquoi ne répudierait-on pas aussi les déformations involontaires de la vérité ?

Et d'où viennent surtout ces déformations de la vérité ? — Elles viennent en partie de l'oubli, et de ce que notre esprit comble à sa manière les trous de notre mémoire ; de ce qu'il reconstruit le passé lorsqu'il ne s'en souvient pas. Les études sur le témoignage ont jeté de la lumière sur ce processus de déformation. Mais la grande cause d'altération du réel, c'est le sentiment. Nous avons une tendance innée à réaliser nos désirs. Et cette réalisation du désir, elle se fait de deux façons différentes : ou bien nous choisissons dans la réalité de quoi nous satisfaire ; ou bien nous tentons de modifier la réalité jusqu'à ce qu'elle nous satisfasse. C'est ce dernier cas qui se produit lorsque nous nous efforçons de propager les idées qui nous sont chères. Mais il arrive que ce soit en imagination que nous modifions cette réalité, et que nous confondions cette réalité imaginaire avec la réalité vraie. Et l'observation montre aussi que, pour justifier ces conclusions (imaginaires) qui nous tiennent à cœur, nous recourons à des raisonnements adultérés, sophistiques. Le subjectif pénètre l'objectif et le vicie. Voilà le grand drame de la pensée humaine. Cette *logique des sentiments* est aujourd'hui bien connue depuis le livre de Ribot.

Sans doute, il n'est pas possible de supprimer les éléments affectifs de notre pensée. Le vrai, nous ne le connaissons pas toujours ; nous devons constamment remplacer ce que nous ne savons pas par des opinions, ou par des conjectures. Et puis, un nombre incalculable d'expériences ne peuvent être que subjectives : tous nos jugements de valeur, toutes les impressions ou émotions que nous ressentons au contact des choses. Il n'est pas question de priver la pensée et la parole d'une source aussi riche d'expériences, de celles qui nous expriment le mieux.

Mais, ce qui caractérise la pensée loyale, c'est qu'elle confond ces deux catégories d'éléments, les *objectifs* (correspondant à une réalité extérieure vérifiable par des moyens objectifs), et les *subjectifs*, qui sont, de par leur nature, invérifiables, indémontrables à autrui, qui ne correspondent qu'à une expérience d'essence strictement individuelle (même si d'autres partagent la même impression).

Si je dis : « Le thermomètre, dans cette salle, marque 38° », voilà une affirmation objective, contrôlable, indépendante de mes désirs ou de mon sentiment. Mais si j'affirme « qu'il fait chaud dans cette salle », la chose que j'affirme est, quoi qu'il y paraisse, de nature subjective. Il se pourrait que l'un de vous, souffrant d'un rhume de cerveau, ou d'un accès de fièvre, éprouve des frissons. Et jamais nous ne pourrions lui prouver que c'est faux. Son sentiment immédiat est à l'abri de toute possibilité de contradiction. Et il n'est pas question, non plus, de l'empêcher de raconter ce qu'il éprouve. Cependant, si



cette personne nous dit : « Il fait froid ici », nous aurons le droit de protester : « Pardon, dites que vous trouvez qu'il fait froid... » Et l'enrhumé aura le droit, lui aussi, de répliquer : « Bien, mais vous, dites aussi que vous trouvez qu'il fait chaud. »

Beaucoup de polémiques interminables, stériles et qui tournent à l'aigre, de conflits insolubles, ont leur source dans cette méconnaissance de la différence qui existe entre une affirmation objective, donnant prise à la vérification ou à la discussion, et une affirmation subjective, qui échappe complètement, de par sa nature, à une démonstration de ce genre.

Songez à la controverse sans issue possible qui se poursuivrait entre deux hommes, l'un faiblement musclé et l'autre athlétique, sur le poids d'une pierre, s'ils ignoraient sincèrement que la sensation de poids est subjective : « C'est lourd, affirmerait l'un. — Absurde, répondrait l'autre, c'est ce qu'il y a de plus léger. — Je vous dis que non. — Je vous dis que oui. — menteur. » etc...

N'est-ce pas un peu ce qui se passe dans certaines controverses politiques de ces temps ?

L'éducation de la pensée loyale doit attirer l'attention sur ces différences de *points de vue*, différences qu'on méconnaît complètement dans la plupart des conflits. C'est cette méconnaissance qui les envenime, qui les rend insolubles, parce qu'on cherche la difficulté ailleurs que là où elle se trouve. Non, l'univers n'est pas le même pour nous tous. Je ne parle pas de l'univers de l'astronome, du physicien, qui est universel. Mais de l'univers que nous vivons dans la vie de tous les jours. Cet univers, nous le portons en nous, il ne coïncide jamais exactement avec celui de nos semblables.

Les animaux, par exemple, ont des univers très différents du nôtre. Le chien, le cheval, le chat, à n'en pas douter, ont un univers olfactif. Nous ne savons pas au juste ce qu'ils voient. Certains oiseaux n'ont pas de vision binoculaire, comment perçoivent-ils la profondeur ? D'autres ont, dans chaque rétine, deux points de vision distincts, l'un pour la vision binoculaire, l'autre pour la vision monolatérale ; ils peuvent donc fixer leur regard sur trois points à la fois. Les lézards, les tortues, les oiseaux possèdent, dans leurs éléments rétinien des gouttelettes huileuses colorées en orangé, en bleu, en vert, en rouge rubis, qui doivent leur faire apercevoir le monde ambiant comme une fulgurante mosaïque polychrome. Aug. Forel pensait que, pour les fourmis, l'espace lui-même était olfactif. Un espace olfactif... Une géométrie fondée sur l'odorat... Voilà une chose impossible à faire pénétrer dans notre univers humain.

Mais les diversités sensorielles ne sont rien, à côté des diversités affectives, dans ce qui distingue les univers entre eux. C'est que ce ne sont pas les impressions qui agissent sur nos sens, mais bien plutôt nos besoins, nos intérêts, nos sentiments, qui découpent

dans le monde extérieur les pièces dont s'édifient nos univers. Le monde extérieur ne se reflète pas dans notre esprit, comme dans un miroir. Loin de là. Nos perceptions mêmes sont modifiées par nos intérêts et nos passions. Une fleur, pour une dame ou pour un botaniste est « vue » très différemment. L'amoureux ne voit pas celle qu'il aime comme quelqu'un d'autre. Nous mettons dans le monde extérieur plus de choses encore que nous n'en recevons. L'univers du sauvage, peuplé d'esprits menaçants ou bienfaisants, est bien différent de celui du savant qui y place des ions et des électrons. Différence aussi, et combien grande, entre l'univers de l'enfant et celui de l'adulte (et la méconnaissance de cette différence n'est-elle pas à l'origine de bien des erreurs pédagogiques ?) ; ne vous souvenez-vous pas combien, quand nous étions enfants, les parfums, les couleurs avaient une autre modalité, étaient autres qu'ils ne le sont aujourd'hui. Et le monde de l'aliéné, qui voit des choses que nous ne voyons pas, qui entend des choses que nous n'entendons pas. Et celui des philosophes qui ont, comme l'on sait, chacun leur *Weltanschauung* particulière : l'un est matérialiste, l'autre spiritualiste, le monde leur apparaît différemment. Ils ne donnent pas la même valeur aux mêmes choses, — qui ne sont donc plus pour eux « les mêmes choses ». Et les naturalistes : une grenouille n'est pas tout à fait la même chose pour un mécaniste ou un vitaliste.

Ces différences d'univers apparaissent bien plus encore dans le domaine politique et international. Mais cette diversité, nous ne voulons pas la reconnaître. L'univers d'un conservateur est fait de toutes ses traditions, de tout ce qu'un passé qu'il aime a mis pour lui dans les objets. L'univers d'un révolutionnaire, au contraire, est imprégné des déboires ou des injustices dont il a eu à souffrir ; c'est un univers périmé qu'il aspire à remplacer par un autre, dont il a l'image toute faite dans sa tête. Et vous figurez-vous que l'univers d'un Français, d'un Italien, d'un Allemand ou d'un Anglais ait le moindre rapport l'un avec l'autre ? Ce qui est de première importance dans l'univers de l'un, ce qui y occupe la place centrale, ne joue aucun rôle dans l'univers de l'autre. C'est assez évident pour qu'il ne soit pas nécessaire d'insister.

Mais voici où je veux en venir : ce qui rend si dramatiques les conflits entre les hommes, ce n'est pas tant cette diversité inévitable des univers, que le fait que *chacun juge la conduite d'autrui en la situant dans son propre univers*, au lieu de la replacer dans l'univers particulier dont elle fait partie intégrante, et dont on ne peut la sortir qu'en la déformant, en altérant complètement sa signification originale. Car les réactions sont fonction du milieu qui les a suscitées.

En d'autres termes, nous regardons notre univers comme l'expression de la réalité, de la vérité et de la justice absolues, alors qu'il



n'est qu'une image particulière et individuelle de ces grandes choses. — De là, notre sévérité pour les autres, quand leur univers ne cadre pas avec le nôtre. Nous les accusons de mauvaise foi.

C'est toujours la confusion de l'objectif et du subjectif, dont je parlais tout à l'heure.

Encore un exemple, pour bien vous montrer que tout cela n'est pas que subtilité psychologique. — Croyez-vous que l'univers du piéton soit le même que celui de l'automobiliste ? Nous pouvons aisément nous rendre compte du changement d'univers en passant nous-mêmes d'un de ces rôles à l'autre. Pour le chauffeur, c'est le piéton qui est un insupportable obstacle ; tandis que c'est l'automobile qui en est un pour le piéton. Le même objet matériel est chargé, suivant le cas, d'une émotivité totalement différente. Mais deux automobilistes eux-mêmes n'ont pas le même univers. J'ai vu hier, sur la Promenade des Anglais, deux dames qui se disputaient : leurs machines s'étaient heurtées, il y avait des vitres brisées, et chacune, naturellement, accusait l'autre d'être responsable de l'accident. Rien ne prouve qu'elles ne fussent pas chacune de bonne foi. Mais chacune négligeait peut-être de se placer au point de vue de l'autre.

Dans les conflits armés, chaque nation parle de légitime défense. Chacune est probablement de bonne foi. Car, dans son univers, certains agissements de l'autre apparaissent comme une menace, alors que, dans l'univers du partenaire, ces agissements n'en avaient nullement le caractère. — Une nation civilisée (ou soi-disant telle) s'empare, par exemple, d'un pays, sous prétexte qu'il n'est pas assez civilisé, qu'il est un danger pour la navigation... Elle est de bonne foi. Mais pourquoi s'étonne-t-elle que les pauvres indigènes qu'on vient massacrer chez eux, au nom du progrès de l'humanité, ne comprennent pas et se défendent ?

Et maintenant, comment faire pour donner aux enfants ce sens de la loyauté de la pensée, pour les mettre en garde contre les erreurs dont j'ai parlé ? Comment leur mettre dans la tête qu'il y a d'autres univers que le leur, et leur apprendre à en tenir compte. Je le demande aux éducateurs qui sont ici. Ont-ils des expériences dans ce domaine ?

Je crois qu'il n'y a qu'un moyen d'y parvenir : la méthode expérimentale, la méthode active. Leur montrer, par des exemples vivants, pris dans la vie de tous les jours, que leurs univers respectifs ne correspondent pas entre eux. Ainsi, faire en classe des expériences, élémentaires d'ailleurs, d'optique. Faire raconter à plusieurs la même scène, et leur mettre ensuite sous les yeux, non seulement leurs erreurs par rapport à la réalité, mais leurs divergences entre eux. Leur faire dessiner de mémoire un paysage, une maison, un monument ou un objet quelconque de la ville ou de l'appartement ; puis leur montrer combien ces dessins sont, pour la plupart, fantaisistes. Leur dire : « Vous êtes tous de bonne foi. Vous avez voulu reproduire exactement la réalité. Vous avez voulu faire véridique. Voyez pourtant les illusions dont vous avez été victimes malgré vous. » Montrer l'origine de ces illusions. Montrer que chacun déforme plus ou moins ce qu'il a vu et entendu. Leur faire toucher tout cela du doigt.

Dans un congrès, ce sont surtout les échanges de vues, les discussions qui sont intéressants. Et je vous demande en terminant : « Que faites-vous, vous, les praticiens de l'éducation, pour apprendre à vos élèves à éviter ces confusions perpétuelles entre le jugement subjectif et le jugement objectif, confusions qui, je le répète encore, sont sans doute une des plus grandes causes de mésententes entre les hommes.

Prendre conscience de ces déloyautés involontaires de la pensée, c'est le seul moyen de s'en corriger.

## Résumé du travail de la « Commission des examens »

### I. — Rapport de M. ELIS

La « Commission des Examens » a tenu trois séances. Son travail a été entravé par l'absence involontaire du D<sup>r</sup> Carson Ryan, qui présida ses délibérations à Elsenour, et qui, depuis, a continué à porter intérêt aux progrès des enquêtes dans les différents pays.

Durant cette période de trois ans, beaucoup de matériaux ont été réunis sur l'orientation

des examens dans de nombreux pays du monde. De plus, beaucoup de rapports de l'Allemagne, de la France, de l'Autriche, de la Hongrie, de la Roumanie, de l'Estonie et d'ailleurs, reçus à Elsenour, furent reproduits dans le livre « The Holding », publié sous les auspices du Comité d'une Conférence d'Éducation tenue en 1931, à Londres, « et où furent



réunies les informations provenant des Dominions, des Colonies et de l'Inde ». Il n'a pas été difficile d'obtenir des renseignements sur l'aspect extérieur des systèmes d'examen, mais il a été plus difficile d'apprécier avec précision leur influence sur les méthodes de chaque discipline. Toutes les enquêtes, cependant, tendent à confirmer le point de vue exprimé dans le rapport adopté à la Conférence d'Elseleur : que « les systèmes d'examens existants entravent sérieusement les progrès de l'éducation dans de nombreux pays ».

Bien que l'accumulation des faits sur l'aspect extérieur des différents systèmes d'examens doive être poursuivie, il n'y a pas lieu d'en accentuer l'importance. Il semble, selon l'opinion générale, que tous sont un obstacle à l'introduction de nouvelles méthodes. Le devoir réel de la « Fellowship » est de discuter jusqu'à quel point la nouvelle activité scolaire pourrait être « examinable » et dans quelles conditions elle pourrait être examinée. En conséquence, la Commission a décidé, à Nice, d'en référer pour cette question à la Commission de réforme des programmes, présidée par le Dr Harold Rugg.

Elle espère, par ce moyen, se rendre compte de la mesure dans laquelle l'adoption de nouveaux programmes pourrait hâter la réforme des examens ou peut-être dans quelle mesure la réforme des examens pourrait faciliter l'adoption de nouveaux programmes.

La Commission a reconnu que l'avènement de l'Ecole active dépendra dans une large mesure d'un changement fondamental des méthodes présidant à la formation des éducateurs. En conséquence, l'attention de la Commission de préparation des maîtres, présidée par le Professeur Alexandre, a été attirée sur ce point et on espère obtenir d'elle un avis sur les méthodes de recrutement des maîtres et de contrôle à la fin de leurs études. Durant les deux ou trois prochaines années, la Commission ne se contentera pas des informations qu'elle reçoit de ces deux sources compétentes, mais elle se propose de renseigner par correspondance et aussi, avec l'assistance du Comité directeur international, sur tous les changements survenus récemment dans les systèmes d'examens des différents pays, et sur les tendances de pensée et d'organisation qui peuvent les avoir provoqués. Elle espère ainsi constituer un dossier des recherches sur la technique des examens dans leur état actuel.

A Nice, les discussions de la Commission ont été orientées par un travail préliminaire intitulé : « Education nouvelle et Décimologie » et dû au Professeur Piéron. Une claire distinction y est faite entre les épreuves d'aptitudes et celles de connaissances. La nécessité y est affirmée d'établir entre les unes et les autres une plus juste proportion : l'excessif effort de mémoire actuellement exigé pourrait être modéré, si l'on mettait à la disposition des candidats certains livres utiles à leur documentation toute matérielle. Il deviendrait alors possible d'examiner avec beaucoup plus de soin

leurs aptitudes proprement intellectuelles. Cette suggestion, fortement soutenue par l'expérience de la Suède, évoquée par Mme Hamon, et par l'intervention de M. le Professeur Bloch, trouva un bon accueil auprès de la Commission.

Celle-ci a reçu de Miss Bain, de l'Ecole Normale de l'Université de Columbia, un rapport sur les caractéristiques des examens aux Etats-Unis d'Amérique. Les épreuves, tant physiques qu'intellectuelles, tant d'aptitudes que de connaissances, visent à être « standardisées », et à constituer une analyse du caractère de l'élève.

La Commission fut d'accord pour dire qu'un examen ne pouvait avoir une certaine valeur que s'il portait sur un sujet limité et nettement spécifié : l'examen encyclopédique comporte tant de facteurs divers qu'on ne peut être assuré de ses résultats. Les remarques de M. B.-C. Wallis apportèrent un fort témoignage à l'appui de cette constatation, en montrant combien d'erreurs et de fausses interprétations découlent inévitablement de programmes d'examens encyclopédiques touffus et mal définis.

La Commission retint l'effort accompli pour empêcher le travail de mémoire d'accaparer toute la vie scolaire et pour en jalonner les étapes par un certain nombre d'épreuves échelonnées et standardisées. Elle nota l'emploi croissant de ces épreuves pour le passage d'une classe à l'autre, et l'extension graduelle de ce système des écoles aux collèges. En Angleterre, une réforme du même ordre a été introduite dans le comté de Kent à l'instigation de M. Walter Davis, Président de la section anglaise de la « Fellowship ».

De Liège, en Belgique, furent transmis des modèles de fiches individuelles notant les progrès de l'élève et où une part était faite à l'appréciation du caractère. Tout ceci constitue un ensemble de témoignages partiels et incomplets sur une tendance qui peut être considérée comme fréquente et qui ne pourra manquer d'apporter d'importantes modifications au système général des examens lorsque la « standardisation » commencera à être mieux comprise et que les éléments distincts de la personnalité seront plus clairement connus.

L'Amérique commence aussi à rechercher une méthode nouvelle concernant l'entrée au collège. A part quatre exceptions, tous les collèges ont admis provisoirement, à l'instigation d'un Comité influent que des expériences seraient tentées pendant cinq ans avec un certain nombre d'élèves. De plus, un Comité, dont le Dr Rugg est membre, s'occupe à rechercher les meilleures épreuves à employer.

En Angleterre, rien n'est encore tenté dans ce sens, mais des désirs de réforme se sont manifestés non seulement dans les écoles secondaires, mais dans les Universités elles-mêmes. « L'Association des Professeurs d'Université » fit paraître, en 1931, un rapport dans lequel se trouve formulé le principe adopté à la Conférence d'Elseleur : à savoir qu'il y a lieu d'écarter l'obligation d'un examen à l'entrée



d'une Université. Ce principe a été aussi accepté par « L'Union nationale des Professeurs » et par le Conseil de l'Université de Durham. Le rapport de l'Association des professeurs d'Université envisage une modification des cours de l'Université qui réduirait pour quelques étudiants l'actuelle spécialisation intensive, et cela particulièrement pour les élèves-maîtres.

Un grand nombre des systèmes actuels d'éducation imposent à tous les élèves le travail qui est nécessaire seulement à ceux qui peuvent espérer se spécialiser dans quelque recherche scientifique étroitement délimitée. Les programmes d'examens semblent institués seulement pour ces futurs spécialistes, et ont pour résultat de rendre les études plus intensives, mais aussi plus étroitement limitées.

Une éducation générale implique la connaissance des relations entre les sujets d'études et les examens. La spécialisation prématurée vers laquelle ils orientent trop souvent détruit la véritable compréhension. Ainsi, même pour les élèves bien doués, ces études approfondies mais limitées sont préjudiciables. Quant aux élèves moins doués, elles les engagent dans des voies pour lesquelles ils ne sont réellement pas

faits, et dans tous les pays il y a une multitude de ces jeunes gens mal orientés.

En outre, comme le D<sup>r</sup> Becker, le D<sup>r</sup> Rugg et d'autres l'ont indiqué à cette conférence, notre système, imposé aux peuples et aux races hors d'Europe, a donné les résultats les plus fâcheux. Les témoignages apportés par le D<sup>r</sup> Rugg, des Philippines est à rapprocher de ceux que la « British Commonwealth Education Conference » a reçus de l'Inde et de l'Afrique. Des examens apparaissent là comme les moyens par lesquels des programmes indésirables ont été introduits. Des livres, occidentaux par leur contenu et leur choix, ignorants des conditions naturelles et des traditions ainsi que des habitudes de pensée propres à ces peuples, leur ont été imposés par les nécessités d'examens et de programmes.

Il est à craindre que, même dans les pays occidentaux, les programmes montrent une semblable ignorance à l'égard de l'essentiel et du réel. Le système des examens de nombreux pays a eu jusqu'ici une influence conservatrice, tendant au maintien de conceptions périmées de l'éducation. Encore est-il changeant comme le monde, et c'est la tâche de la « Fellowship » de hâter ses progrès par ses critiques.

## II. — Rapport de M. BLOCH

Le VI<sup>e</sup> Congrès mondial de l'Éducation Nouvelle constate que la réaction contre l'encyclopédisme aveugle et le gavage stérile des jeunes intelligences, que le mouvement pour une éducation libre et harmonieuse ont déjà entraîné dans nombre de pays et tendent à entraîner universellement, une révision du système traditionnel des examens.

Ce système était caractérisé : 1. Par l'importance prépondérante du rôle joué par les examens dans la vie scolaire ; 2. Par une conception grossièrement matérielle et encyclopédique de l'examen, qui aboutissait à en faire à peu près exclusivement la vérification d'un certain volume de connaissances acquises, d'ailleurs plus souvent verbales que réelles. Une telle déviation de tout l'organisme éducatif par son asservissement à l'examen mal compris, trouvait et trouve encore des expressions typiques dans l'argot scolaire des différents pays (bachotage, etc...).

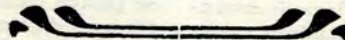
Diminuer l'importance de l'examen dans la vie universitaire, ne plus permettre qu'il soit le *but* de tout l'effort scolaire, mais le ramener à sa véritable fonction, qui est celle d'un simple *moyen* : telle paraît être la tendance dominante de l'évolution actuelle.

L'examen est, et sera de plus en plus compris comme la démonstration de l'aptitude des élèves à passer d'un degré scolaire à un degré supérieur.

Tandis que l'examen traditionnel est principalement la vérification d'un savoir, le plus souvent en trompe-l'œil, puisque ce savoir est acquis hâtivement et furtivement, d'une manière toute superficielle et notionnelle, en vue de l'examen, l'examen conforme au nouvel idéal éducatif, sans négliger le contrôle du minimum de connaissances nécessaires pour pouvoir tirer un profit réel des études du degré supérieur, sera avant tout une vérification des aptitudes intellectuelles (aptitude au raisonnement, à l'analyse, à la synthèse, etc...).

Il appartiendra à l'expérience de prononcer entre la forme de l'interrogation écrite ou orale et la forme standardisée du test. Sans vouloir préjuger de la question, le Congrès signale cependant à l'attention des éducateurs que le développement considérable pris par les tests dans les pays d'Amérique tend précisément à la double fin que définit la présente résolution : diminuer l'importance de l'examen ; faire primer le diagnostic des aptitudes sur la vérification toute matérielle du savoir.

Il signale également qu'une réforme complète des examens n'est pas susceptible d'être réalisée sans une réforme des programmes ; le caractère oppressif et artificiel de l'examen pouvant être, à bien des égards, regardé comme la conséquence du caractère encyclopédique et rigide des programmes.





## II

## COMMUNICATIONS

**COLLÈGE LIBRE  
DES SCIENCES SOCIALES**

Le Collège libre des Sciences sociales, avec la collaboration du Groupe français d'Education nouvelle, organise cet hiver la deuxième partie du cours sur l'Education nouvelle qui a commencé l'hiver dernier.

Voici le programme de ce cours, qui aura lieu le jeudi à 16 h. 30, au siège du Collège Libre des sciences sociales, Hôtel des Sociétés savantes, rue Serpente, 28, Paris VI<sup>e</sup>.

*L'Enfant à l'Ecole*

1<sup>o</sup> Jeudi, 26 janvier : La Psychologie de l'Enfant et la vie scolaire, par Mlle Flayol.

2<sup>o</sup> Jeudi, 2 février : Le comportement des enfants dans les classes de grammaire, par M. Brun.

3<sup>o</sup> Jeudi 9 février : Quelques techniques nouvelles d'enseignement, par Mlle Flayol.

4<sup>o</sup> Jeudi 16 février : Les méthodes nouvelles dans une école rurale, par M. Roger.

5<sup>o</sup> Jeudi 23 février : Une nouvelle conception des programmes, par Mlle Hamaide.

**CÉRÉMONIE  
EN L'HONNEUR DE M. DECROLY**

Plusieurs sociétés, parmi lesquelles la « Société de Pédagogie », le « Groupe Français d'Education nouvelle » le Syndicat des inspectrices des Ecoles maternelles, le Syndicat national des instituteurs, l'Association des institutrices d'Ecoles maternelles, l'Association pour l'Avancement des Sciences, le Cercle Universitaire international, se sont groupées pour organiser une grande réunion en l'honneur du regretté D<sup>r</sup> Decroly.

Cette réunion aura lieu à Paris, le jeudi 19 janvier, à 16 h. 30, à la Maison de la Mutualité, 24, rue Saint-Victor, Paris.

Plusieurs orateurs, parmi lesquels MM. Jadot, Langevin, Piéron, Wallon, etc... prendront la parole pour exposer les divers aspects de l'œuvre de M. Decroly.

Nos lecteurs et leurs amis y sont cordialement invités.

**GANDHI ET LA SANTÉ**
**PREVENIR OU GUERIR**

par Ad. FERRIÈRE

Gandhi, le petit homme à l'apparence débile, grand apôtre de l'indépendance de l'Inde, a acquis dans son pays une notoriété qui s'étend à trois cent millions d'individus. Hors de l'Inde, en Asie, en Afrique, en Europe même et aux Etats-Unis, partout où il y a des peuples opprimés ou des idéalistes impénitents, son prestige est sans exemple. L'histoire présente peu de cas d'une vénération pareille et de la diffusion pareille d'une idée.

Et quelle est cette idée ? Quelle est cette doctrine ? Est-elle métaphysique ? — Point ! Gandhi ne prétend point être un chef religieux. Il n'a aucune religion nouvelle à nous proposer. — Serait-il alors un chef politique, un habile, un opportuniste ? — Moins encore ! Rarement on vit individualité plus obstinée, plus tenace, plus impitoyable dans la poursuite des buts qui lui apparaissent comme bons, ni plus sévère

vis-à-vis de tous ceux qui n'obéissent pas à ces principes, fussent-ils ses propres partisans ; — j'irai jusqu'à dire : ce sont ses propres partisans, ses amis, ses proches, qui sont en butte à ses attaques les plus dures, s'ils s'écartent de la voie qu'il leur a proposée et qu'ils ont, après lui, mais de leur plein gré, accepté de suivre.

Quel est donc le but qu'il poursuit ? — La Vérité, rien moins. La Vérité, pour lui, est Dieu. Elle est le seul Dieu qu'il reconnaisse. Il va jusqu'à identifier les deux termes : Dieu et Vérité. — Mais encore ? Qu'entend-il par Vérité ? Si on lit attentivement son autobiographie et ses discours, ou les pages si attachantes que, dans son livre, lui a consacrées Romain Rolland, on ne tarde pas à constater que Gandhi s'attache bien moins à la Science qu'au Bien, au Bien social avant tout. Il a, peut-on dire, le fanatisme du Bien social. Ne serait-ce pas là la cause



du prestige inouï qu'il possède sur les masses ?

A ses yeux, tout est moyen pour ce but. Ainsi la santé est un moyen. A quoi bon la santé, si on en jouit pour soi seul, comme un gros égoïste. Soyez forts pour mieux servir le Bien social, déclare-t-il, pas pour autre chose.

L'argent est un moyen. A quoi bon l'argent, si l'on devient par là un parasite social, si on en prive les autres, si on en jouit seul pendant que les autres peinent ?

L'industrie, le commerce, sont des moyens. Ils doivent contribuer à satisfaire les besoins légitimes de l'homme, à atteindre le plus d'effets utiles avec le moins d'efforts perdus, et ceci pour toute l'humanité, pour tous les hommes de bonne volonté, les travailleurs véritables, les petits. A quoi bon l'industrie, si elle produit des matières inutiles ou nocives ? A quoi bon le commerce, s'il diffuse ces matières nocives, alors que tant d'hommes manquent de l'essentiel ?

Se borner à produire ce qui est vraiment utile et bienfaisant, le diffuser partout, au prix le plus bas, ne pas produire plus que les besoins, mais veiller à satisfaire tous les besoins légitimes, voilà son credo économique. Il est simple. A le suivre, personne ne mourrait de faim et l'on n'aurait pas à travailler plus que quelques heures par jour.

Allons plus loin : la science, elle aussi, est un moyen. Savoir pour pouvoir agir, tel est le but de la science. Agir sur les choses et agir sur soi — surtout sur soi, comme on va le voir ! — A quoi bon, en effet, une science, qui multiplie les moyens de destruction perfectionnés, qui falsifie les aliments, qui empoisonne l'homme avec des drogues propres à anesthésier momentanément, mais qui ajoutent un nouveau mal, plus grave, à celui dont on souffrait ? Or, toutes les innombrables drogues qui s'en prennent aux symptômes superficiels de la souffrance sont dans ce cas !

Et la politique ? La politique, elle encore, elle surtout, est un moyen. Si elle perpétue de vieux errements : privilèges de fortune, situations acquises et non méritées par le travail, l'effort et le dévouement au Bien social, elle est un mal. Elle est un mal si elle enferme des peuples dans une camisole de force. Elle est un mal si elle condamne l'homme du peuple à peiner sans pouvoir s'élever, par sa culture et son abnégation, jusqu'aux sphères élevées de la connaissance où son Service acquerra son plein sens et répandra ses bienfaits.

Telle est la doctrine de l'apôtre hindou. Telle est sa théorie. Mais cette théorie ne va pas sans une pratique. Et c'est — j'ose le dire — par cette pratique surtout que brille Gandhi. Pour lui, le moyen d'atteindre le but suprême : Vérité ou Bien social, le moyen unique, c'est la *Satyagraha*.

Qu'est-ce que cela ? Le mot est difficile à rendre en français. On pourrait le traduire par « possession de soi » ou « maîtrise de soi », par le moyen de pureté intérieure, de l'intégrité de la pensée, de la constance inébranlable de la volonté. Maîtrise par l'esprit, donc.

On pourrait reprendre un à un les « moyens » indiqués ci-dessus et donner à chacun son interprétation selon le *Satyagraha*. Ainsi en politique. L'indépendance de l'Inde à laquelle vise Gandhi ne doit pas être, dans son esprit, une simple libération à l'égard de l'Empire britannique, ni surtout une émancipation de toute règle de gouvernement, avec retour aux guerres et aux luttes stériles d'homme à homme, de province à province, de pays à pays. La libération n'a de sens que si elle conduit à un ordre fondé sur plus de justice, sur une observation plus exacte, par chacun, des lois du Bien social. Il en est ainsi de toute organisation humaine : commerce, industrie. Au lieu d'opposer une violence à une autre violence, Gandhi veut qu'on s'élève, dans le monde entier, à l'esprit de paix véritable, à l'esprit de service d'autrui et de la société. Ce n'est pas là, en aucune façon, la non-résistance au mal en tant que mal et que cause de souffrance. Et c'est autre chose aussi que la non-résistance au méchant (lui-même victime, en son esprit, du mal qu'il perpète) et dont Tolstoï, un autre grand apôtre qu'aime Gandhi, s'était fait le propagateur. C'est la résistance sans violence brutale au mal, par la seule force de la volonté intérieure. La « passivité » active, pourrait-on dire. Elle a fait déjà, elle fait tous les jours, aux Indes et ailleurs, des miracles.

Et c'est ici que le problème de la Santé prend toute son ampleur.

Il n'y a pas d'énergie de l'esprit sans santé du corps. Certes on a vu des exceptions : Il y a des âmes fortes dans des corps débiles. Mais c'est à force de maîtrise de soi qu'elles sont parvenues à cette énergie spirituelle. Car la souffrance, si elle abaisse les êtres déjà affaiblis, trempe les natures fortes et accroît leur valeur. La règle n'en demeure pas moins : si vous voulez être un *satyagrahi*, tendre à la Vérité et à la perfection selon Gandhi, il vous faut user de



vosre énergie intacte et, pour cela, arriver à posséder une énergie aussi ferme et aussi souple que l'acier. Et le secret de l'énergie est et demeure dans l'observation des lois de la santé. C'est là la considération qui a poussé le Mahatma Gandhi à écrire son petit livre : « Le Guide de la Santé. » (Paris, Figuière, 1932).

Et c'est bien ici que se forme le contraste — le double contraste : social et individuel — entre l'idéal de Gandhi et la réalité quotidienne. Contraste aussi grand que celui qui oppose les mots : liberté et esclavage.

Au point de vue social, que voit-on ? L'humanité dite civilisée est formée d'hommes qui souffrent. Beaucoup d'entre eux ignorent la joie de vivre, la joie simple et fraîche, celle du petit enfant ou du Sage. Les malheureux peinent. Les « heureux » poursuivent le plaisir. Et quel plaisir ! Danse, stupéfiants, distractions... On a besoin de se « distraire » des peines de la vie ; on a besoin d'oublier les obsessions, les soucis, l'accablement quotidien. Distractions ! Voilà leurs « plaisirs » ! Sommeil momentanée, puis réveil à nouveau. Illusion rose, réalité sombre. Le but ? La mort. Mort qui, pour beaucoup, paraît enviable. Mais la vie vous tient, on est esclave, on cherche, dès lors, à échapper à l'emprise des jours, à se griser. Pauvre humanité !

Et, pendant ce temps, les choses vont de mal en pis. S'étant détournés de la Vérité, les hommes s'enfoncent dans l'erreur. Le mal et le malheur vont la main dans la main. Politique absurde, marquée par les exclusivismes : ceux des classes sociales, ceux des nations, ceux des industriels, ceux du gros commerce, ceux des fabricants de munitions peut-être aussi, à moins que ceux-là arrivent à s'entendre entre eux comme larrons en foire... Comme ils seraient impuissants, tous, si les masses savaient et pouvaient répondre NON comme un seul homme ! Pas besoin de violence, alors ; pas besoin, ou à peine, de résistance passive ; le simple bulletin de vote, si décrié, leur donnerait déjà la majorité. Elle pourraient, les masses, si elles voulaient ! Elles voudraient, si elles savaient. Elles sauraient, si elles cultivaient la raison et le bon sens. Et la raison est sur le chemin de la Vérité que nous montre Gandhi. Car la raison individuelle est — ou doit devenir — le reflet de la Raison universelle, celle qui s'exprime par les lois de l'harmonie individuelle et sociale : psychologie et sociologie.

Et pourquoi l'homme moyen ne veut-il pas la raison, ne la voit-il pas, ne recherche-t-il pas la Vérité, puisque telle est la route du Bien social, la voie du bonheur vrai ?

Simplement, parce qu'il ne peut pas, il ne peut plus ; il a ruiné sa raison, parce qu'il a ruiné sa résistance nerveuse, parce qu'il a ruiné et ruine chaque jour un peu plus sa santé. Oui, sa santé. Et voilà l'aspect individuel de ce contraste dont je parlais : liberté et esclavage.

L'homme est devenu l'esclave de son corps, l'esclave de faux besoins frelatés, auxquels il croit comme les simples croient aux esprits et aux démons (et ce sont, en effet, des démons intérieurs que ces faux besoins !). L'homme est devenu l'esclave des plaisirs et ces plaisirs font son malheur. Il accuse la Société, alors que son salaire, même modeste, lui permettrait de vivre selon les lois de la santé, s'il savait et voulait les suivre. Il accuse le désordre social, alors que l'ordre dépend de lui et de ses pareils, de la multitude qui pourrait imposer, par son seul nombre, sa volonté d'ordre économique, et le chômage disparaîtrait. L'homme accuse son prochain, toujours, quand c'est en lui qu'est le mal, en lui que gisent l'erreur et la servitude.

Mais pourquoi, pourquoi donc, demandera-t-on, l'homme est-il si déraisonnable ? Un romancier, Alexandre Dumas fils, a écrit naguère : « Comment se fait-il, l'enfant étant si intelligent, que l'homme soit si bête ? Cela doit tenir à l'éducation ! »

L'éducation, oui, est un des éléments du problème. Avant et après elle, il y a autre chose encore. Avant, il y a l'hérédité : l'homme et la femme malades nerveusement et malheureux, procréent des êtres débiles, prédestinés à devenir malheureux et malades. Un cercle vicieux ! Et après ! Après l'âge où l'on aurait pu être aiguillé sur les voies de la santé et où, par incurie ou ignorance des parents et de l'Etat, on ne l'a pas été, on s'engage sur les voies du « conformisme social », je veux dire des usages, mœurs, coutumes courants. Or, ces usages sont souvent malsains, ces mœurs sont viciées, ces coutumes sont stupides et vont à fin contraire de ce but pourtant si essentiel : la santé ! Le sens commun est parfois aux antipodes du vrai bon sens.

Et va donc ! Alimentation qui empoisonne, vêtements qui étouffent et anémient, logements insalubres, manque d'air, de soleil, de lumière, d'exercice peut-être aussi ; maladies inévitables, dès lors ; re-



mèdes qui vous intoxiquent : parvient-on à guérir un symptôme, un autre, plus grave, se fait jour... Et cela va ainsi, à perte de vue, jusqu'au désespoir, à la misère, à la tombe.

Se révolte-t-on ? On se trompe de chemin, on laisse vivre le vrai adversaire, le fabricant de poisons, l'avocat véreux, le politicien opportuniste.... On s'irrite. On tempête. On s'aigrit. On en veut à tout et à tous, sauf à soi-même, bien entendu. On se rend la vie insupportable à soi et à autrui. Pas d'issue ? Non, pas d'issue, sinon la porte de l'Enfer de Dante, sur laquelle on peut lire ces mots : « Laissez toute espérance, ô vous qui entrez ! » *Lasciate ogni speranza...*

\*\*\*

Et c'est ici qu'intervient le Mahatma Gandhi : « Espérez ! », dit-il, « car vous pouvez ! »

Son mot d'ordre ? *Satyagraha*, Energie ! L'Energie peut tout. Ses seules limites, ce sont les lois de la nature.

— Mais comment l'acquérir ?

— Par la santé. Encore faut-il l'énergie et la bonne volonté préalables de se plier aux lois de la santé. Tous ne le peuvent plus. S'y plier, c'est renoncer au conformisme social absurde. Et on se fiche de celui qui poursuit un but autre que celui du troupeau des « joyeux » vivants, pour en faire à sa tête !

Et c'est pourquoi le terme de *Satyagraha* comporte cette troisième acception : le courage. « Non résistance au méchant », afin de résister plus sûrement au mal ; « Maîtrise de soi », afin de vaincre l'esclavage pernicieux des sens et des faux besoins qu'ils suscitent, et enfin « Courage » de braver le qu'en-dira-t-on, de tenir tête aux railleries, de se faire le serviteur de l'unique Vérité, de l'unique Bien social, pardessus la tête même de ceux qui sont devenus esclaves de l'Erreur, du « Démon » et de tout son enfer !

L'enjeu en vaut la peine. Déjà la santé, à elle seule, est un bienfait sans prix, un rafraîchissement du corps et de l'âme, une clarté de l'esprit. Mieux vaut être pauvre d'argent et riche de santé, que de nager dans l'opulence et l'oisiveté et se trouver rongé, irrémédiablement, dans sa santé !...

Santé, clarté, bonheur. Bonheur des siens, de ses proches, de sa femme, de ses enfants. Bonne humeur. La mauvaise humeur est engendrée par le déséquilibre nerveux et la mauvaise santé, et elle les accroît à son tour. Nouveau cercle vicieux ! Et puis :

bon sens. Rencontre-t-on une difficulté ? On s'entr'aide et on parvient à la tourner ou à la vaincre. Un charlatan vous propose-t-il de vous délivrer de tous les maux de l'existence ? On rit, on va son chemin. On possède la sagesse ! Un riche vous propose-t-il de vous enrichir davantage ? On rit, on possède la seule richesse vraie, on la porte en soi, on n'en ambitionne pas d'autre. Un politicien vous promet-il le bonheur, à condition de le suivre envers et malgré tout, les yeux fermés ? On rit, on préfère garder ouverts les yeux de la critique, car une seule chose importe : le *Satyagraha*, et vous, camarade politicien, vous ne saurez jamais ce que c'est, car, pour le savoir, il faut vivre d'abord !

*Satyagraha* ! L'univers tout entier sous un autre aspect, un aspect de paix, de sérénité, de joie, où les moindres plaisirs sont décuplés, où le bonheur est centuplé. L'univers tout entier sortant renouvelé d'un germe et ce germe, c'est la santé. Ou plutôt non : la santé, c'est la première pousse qui perce le sol et qui, fraîche et verte, deviendra un arbre immense. Mais cette pousse elle-même est sortie d'une graine. Et cette graine, c'est la Vérité, c'est la confiance absolue dans cet Un, cet Unique, qui est Esprit et Vie, qui est raison, bon sens, équilibre et harmonie suprêmes — le Dieu unique pressenti par toutes les religions et toutes les philosophies — et d'où sort, par bourgeonnement, tout ce que nous, hommes, appelons santé, bon sens, équilibre, raison, vérité, beauté, bonheur véritable...

\*\*\*

Penchons-nous sur ce livre que le Mahatma Gandhi a intitulé « Le Guide de la Santé ». C'est un petit livre très simple. Quelques indications sur le corps humain, sur la valeur, pour le bon équilibre de ce corps, de l'air, de l'eau, de l'alimentation saine, fraîche et reconstituante, de l'exercice et du sommeil ; sur ce que doivent être les vêtements. Enfin, problème grave : les rapports sexuels. Car, chez l'être déséquilibrés, ceux-ci sont les premiers atteints et leurs abus sont cause de déséquilibre accru. — Encore un cercle vicieux ! — Tandis que, appuyés sur la santé générale et, dès lors, équilibrés, ils sont la source d'une énergie multipliée et créatrice des joies les plus hautes de l'existence.

Puis, Gandhi parle des maladies. Il propose « quelques traitements simples », par l'air, l'eau, etc. Il passe en revue les misé-



res les plus communes. Sans doute parle-t-il ici surtout de l'Inde au climat tour à tour chaud et humide, ou sec et torride. Il y a là des conseils qui ne s'appliquent plus aux climats tempérés ou froids. La plupart cependant sont valables pour nos pays.

Enfin, voici quelques mots sur la maternité, l'enfantement, les soins à donner aux petits enfants. Ce qui est. Ce qui devrait être... Comme nous sommes encore loin de réaliser vraiment la santé ! On touche cette vérité du doigt à chaque page de ce manuel.

Certes, il y a des réserves à faire à ce livre. Pas beaucoup, pourtant (1)... L'essentiel, le noyau, reste vrai. Il faut en adapter quelques préceptes aux particularités de nos pays, de leur climat et de leurs ressources. Il faut s'inspirer de son esprit surtout.

Cet ouvrage s'adresse-t-il à tous ? En principe, oui, et il est assez simple pour être compris. La poursuite de la santé y apparaît comme ne coûtant aucun argent de plus — bien au contraire ! — que n'en coûtent nos existences encombrées de besoins inutiles, et d'usages absurdes ! Guérir les maladies, certaines maladies tout au moins, s'y révèle aussi comme bien plus facile et bien moins coûteux que ne le laissent croire certains médecins, pénétrés encore des doctrines anciennes où la pharmacopée jouait un rôle prédominant ! Et pourtant, non, ce livre ne s'adresse pas à tous.

Il y a une grande, une immense catégorie de lecteurs qu'il laissera froids et qui n'y comprendront rien. Fussent-ils même amenés à le lire, ils s'en moqueront : « Un fou, ce Gandhi, rien de plus ! » Vous l'avez deviné : ce livre ne s'adresse ni aux « heureux » (aux pseudo-heureux) de ce monde, ni aux satisfaits d'eux-mêmes, ni à ceux qui possèdent (ou croient posséder : sait-on jamais ?) une « bonne santé », car leurs erreurs sont couvertes par une vitalité ancestrale, animale, mais qui s'use, à leur insu, à petit feu. Ou peut-être sont-ils déjà, sans le savoir, la proie d'une maladie qui les ronge silencieusement et dont rien encore n'apparaît à la surface, car la plupart des maladies, et non pas seulement la scarlatine, la diphtérie ou la rougeole,

couvent quelque temps chez l'être en apparence sain. Il en est parfois qui couvent des années avant d'éclater au grand jour. Et, quand elles éclatent, c'est en général trop tard. L'état maladif s'installe à demeure. Croit-on avoir guéri une « maladie » apparente, une autre se manifeste à la place. Comme le ver ronge la pomme : on ne voit rien, d'abord, le fruit est rose, rond, appétissant ; l'intérieur s'évide, se pourrit ; quand la peau brunit et se fane, on l'ouvre : il n'y a plus rien dedans que sanie infecte.

L'humanité, dans sa majorité, est malade, sous les apparences de la santé. Elle s'empoisonne. Elle décline. Elle ne le sait pas encore. Elle le découvre chaque jour plus clairement. Les produits alimentaires fabriqués, dépourvus de vitamines, privés de leurs principes vivants, les conserves, les viandes, les sucreries et sucres artificiels, les alcools de diverses sortes, distillent à petit feu, très lentement, mais très sûrement, leurs poisons dans son sang. Et ni l'individu soi-disant « bien portant », ni ses enfants ne s'en aperçoivent ; ses petits-enfants, cependant, seront débiles ; les enfants de ceux-ci, malades. Si cet individu est assez raisonnable pour voir l'enchaînement des maux, assez sain pour réagir, assez fort pour le vouloir, il peut se sauver et sauver sa progéniture. Sinon...

Le pire des malades est celui qui ne veut pas être guéri : il ne le veut pas, si cela doit le priver d'une seule des jouissances dont il a l'habitude. Jouissances du manger, jouissance de l'indolence, jouissance de ses « plaisirs » : cinéma, café, dancing, que sais-je ? Jouissance de la sociabilité avec d'autres « bons vivants » qui se ficheraient de lui s'il faisait « bande à part ». Alors, par peur de se voir exclu, il en vient à raisonner comme tous les je m'en fichistes : « Après moi le déluge ! » Femme, enfants, santé, bonheur du ménage ? — « Voire ! » — Et la maladie ? — « A d'autres ! » — Non, pas à d'autres, à toi !

Et quand le jour viendra où cela n'ira plus, où « rien n'ira plus » ? Trop tard, alors !

Le livre de Gandhi n'est pas pour ces gens-là.

\*\*\*

(1) Le passage que Gandhi consacre à la terre en tant qu'agent thérapeutique est sujet à caution et ne peut être généralisé. Des terres diverses émanent des radiations diverses. Chacune convient à tel tempérament et disconvient à tel autre.

Mon intention n'est pas, dans ces pages, de reprendre point pour point « Le Guide de la Santé » du Mahatma hindou. Commencez par le lire. L'ayant lu, vous



vous demanderez : que puis-je faire, moi ?

Ici, je réponds : démolir et reconstruire. Démolir le mal et l'erreur, en soi, et, à la place, reconstruire la santé. Ceci suppose un premier degré minimum de *Satyagraha* : l'initiation, si je puis dire. Cela suppose volonté, persévérance, indépendance à l'égard du qu'en-dira-t-on, à l'égard du conformisme imposé par les esclaves du plaisir. Ceux-ci n'admettent pas qu'on échappe à leur tyrannie, car il n'est pas de pires tyrans que les gens esclaves eux-mêmes de leurs manies ! Mais ce premier degré conduit, par la santé une fois conquise, au second degré du *Satyagraha* : l'énergie, la puissance accrue de la volonté, la persévérance devenue facile et habituelle, l'indépendance passée en habitude dont on ne peut plus se priver ! Et que la vie, alors, devient belle !...

Précisons un peu. Démolir le mal, c'est se guérir des maux qui sont en nous à l'état de germe et qui découlent de nos habitudes contraires à l'hygiène pure et simple. Or, de toutes les erreurs, les erreurs d'alimentation sont les plus ignorées et les plus répandues pour la bonne raison que le marché (sauf celui des fruits et des légumes, celui des « primeurs ») est inondé de produits dont bon nombre ont pour effet de flatter nos goûts devenus artificiels et de nous intoxiquer à petit feu. Ils abondent comme l'air que nous respirons.... Comment y échapper, même si l'on a le courage d'échapper à l'emprise des habitudes et du conformisme ?

Le plus grave, c'est que presque tout le monde est, sans le savoir, d'ores et déjà intoxiqué. Un accès de mauvaise humeur, une parole vive, un propos pessimiste : vous n'y voyez que l'objet qu'ils visent. L'origine en est presque toujours dans une toxine, un poison qui, par votre tube digestif, votre sang et votre système nerveux, a entraîné un déséquilibre de l'âme (par « âme », j'entends le monde invisible de nos impressions, de nos sentiments, de notre humeur). D'où cette règle, en apparence prosaïque : avant de trouver le bonheur, il faut purifier son système digestif. Ceci par l'air, l'exercice, l'alimentation saine, oui, surtout et avant tout, mais aussi par un traitement de désintoxication, de régénération des tissus, de véritable rajeunissement, comme ceux qu'indique Gandhi dans ses chapitres sur le « traitement par la chaleur et par l'eau ». Gandhi a étudié la plupart des méthodes thérapeutiques d'Asie, d'Europe et d'Amérique. S'il a adopté finalement pour lui et pour l'Inde

celle de M. Louis Kuhne, un Allemand, disciple du Bavarois Kneipp, lui-même disciple du Suisse Rickli, c'est parce que, après mûres observations et multiples essais comparés sur lui et sur d'autres, il a conclu à sa simplicité et à son efficacité majeure.



J'ai exposé cette méthode dans un petit livre qui paraîtra (1) à Saint-Paul, aux éditions de la Coopérative de l'Enseignement laïc et intitulé : « Cultiver l'énergie ». Je pense rendre service, par là, aux disciples de Gandhi et aux amateurs de vie saine mieux que de toute autre façon. Et si je choisis comme élément de ma démonstration l'Institut « Aux Naturistes », qu'a créé et que dirige à Nice M. Basile Vrocho (2), ce n'est pas par hasard. Je connais les méthodes de la Perse et de l'Amérique, celle de Mazdaznan, d'autres encore, tissées de métaphysique ; les doctrines du D<sup>r</sup> Carton, en France, du D<sup>r</sup> Bircher-Benner, en Suisse, de M. Mono, en France aussi ; j'ai connu des systèmes éclectiques qui mélangent toutes les méthodes et vu les gens de la *Christian Science* qui n'en veulent aucune et se contentent de nier le mal et la souffrance (tant pis si vous n'y réussissez pas : vous n'avez pas atteint le degré suprême de la Sagesse). J'ai vu tout cela. Et j'en suis venu à me dire : rien ne me paraît plus simple, plus efficace, plus essentiel, moins compliqué et moins coûteux que le simple naturisme tel que l'entend et le pratique M. Basile Vrocho à Nice. De la visite de cet Institut ensoleillé et de cet exemple on tire une leçon de santé et, si l'on suit les préceptes de ce sage, aussi modeste qu'intuitif, une leçon de courage et de bonheur en même temps.

Car, démolir le mal ne suffit pas. Epuiser la source du mal en son fond, n'est qu'une première étape. Le vrai but, c'est : reconstruire. Les principes de Gandhi, les principes que Gandhi a empruntés à la Sagesse universelle, à la science, à la Vérité, on apprend ici à les appliquer. Faire connaître ces principes, montrer ces applications, encourager à les suivre, n'est-ce pas, à l'heure qu'il est, un service à rendre à l'humanité ?

Si les hommes d'aujourd'hui étaient des centaines, puis des milliers, puis des mil-

(1) Probablement. Les menées politiques contre C. Freinet ont arrêté momentanément la composition (Ad. F., janv. 1932).

(2) Prononcer : Yroko.



lions à vouloir la santé véritable et fondamentale, il n'y aurait plus ces énormes erreurs sociales : chômage, surproduction, et tant d'autres, servies et exaspérées par les nationalismes aux prises ; plus de guerres non plus, de massacres, d'assassinats... Utopie ? Mais non ! En temps de paix, on n'assassine pas ; tuer est le fait de quelques déséquilibrés, pauvres intoxiqués à mettre à l'hôpital et hors d'état de nuire ! L'état de non-violence, d'absence de brutalité, est

l'état normal de l'homme *sain* de corps et d'esprit. Et là, chez lui, en lui, fleurissent les jeux, les arts, la musique, la gaité, l'amour sain et frais de la nature... : tout ce que l'enfant ambitionne, tout ce que l'homme fait a perdu, tout ce qu'il peut retrouver, pour peu qu'il y mette un peu de vraie Sagesse, un peu de bon sens et beaucoup de persévérance et de bonne humeur !

Ad. FERRIÈRE.

## L'ALIMENTATION DE NOS ENFANTS

### Quelques réflexions et une enquête

par Ad. FERRIÈRE, *docteur en sociologie*

Beaucoup de parents se rendent compte que l'alimentation actuelle est erronée et nocive non seulement pour les adultes, mais bien plus encore pour les enfants. Le D<sup>r</sup> Bircher-Benner, en Suisse, compte des adeptes de plus en plus nombreux. En France, le D<sup>r</sup> Carton, de Brévannes, a dénoncé les abus de l'alcool, de la viande et des sucreries, ces trois grands fléaux, destructeurs du système digestif et, par là, du système nerveux de nos enfants. Des systèmes naturistes opposés, comme celui des disciples de Hanish, un Américain qui créa la religion hygiénico-mystique de Mazdaznan, renouvelée des Perses, et celui du Professeur Mono, diététicien judicieux, se disputent les fidèles du végétarisme. De vastes mouvements ont surgi : outre celui largement répandu du « Trait d'Union » qui pourrait et devrait devenir plus universel qu'il ne l'est, il en existe d'intéressants à l'étranger. En Espagne et jusqu'en Amérique latine, celui du D<sup>r</sup> José Castro, qui fonda un centre naturiste à Montevideo et un autre à Barcelone ; il a révélé au monde les incompatibilités (vraies ou fausses, je l'ignore) entre aliments que notre ignorance mélange tous les jours ; en Allemagne, où le nombre des écoles naturistes, des plus simples jusqu'aux plus éclectiques, est vertigineux. En fait, le crudivorisme et le nudisme tendent à ramener l'homme jusqu'au niveau de l'animal. « Juste retour des choses d'ici-bas ! », déclareront les pessimistes. — « Conditions pour la libération spirituelle la plus authentique ! », répondent les zéloteurs. Et Freud de conclure : « Fuite dans le passé, négation du temps présent, refus d'adaptation, réaction du simplisme primitif contre l'excès de complication de notre civilisation ! »

Pourtant, nos enfants sont des primitifs et c'est un fait que le régime naturiste poussé parfois jusqu'au fruitarisme absolu leur convient à merveille et suscite une santé magnifique. Mieux encore : un équilibre nerveux, favorable

à la clarté d'esprit, à la capacité d'effort, à la bienveillance, à la bonne humeur, bref à tous les traits sains du caractère.

Il existe toutefois un obstacle : le coût relativement élevé, semble-t-il, de ce régime : fruits et légumes coûtent cher s'il faut ne se nourrir que d'eux. Comment résoudre ce dualisme : économie et alimentation saine ?

*C'est dans le but d'éclairer ce problème que M. Ad. Ferrière, docteur en sociologie, Avenue Peschier, 10, Genève, a institué une enquête auprès des parents naturistes qui ont une longue expérience du régime (réponses jusqu'au 30 juin 1933). Il leur a posé les douze questions suivantes :*

1. Depuis quand êtes-vous adeptes du naturisme ou du végétarisme ?
2. A quelle école ou à quel maître ou auteur vous rattachez-vous ?
3. Suivez-vous ses instructions à la lettre ou y faites-vous des exceptions ou des variantes ? Lesquelles ?
4. Quels sont les mets que vous excluez absolument ?
5. Quels sont ceux dont vous usez rarement et avec quelle fréquence ?
6. Quels sont ceux que vous utilisez surtout ?
7. Quels sont l'ordre, la fréquence et l'heure de vos repas, et combien de mets — et quel genre de mets — y consommez-vous ?
8. Cuisson des mets : ustensiles utilisés. Quels mets donnez-vous crus, lesquels cuits ? Dans quelle proportion, aux divers repas ? Et, en moyenne, avec quelle fréquence ?
9. A quelle somme ce régime vous revient-il par jour et par personne, sur la base des dépenses annuelles ?
10. Quelle est la dépense annuelle pour chaque catégorie de mets ?
11. Ajoutez-vous quelque chose (gymnastique physiologique, rythmique ou respiratoire, sport,



marche, hydrothérapie, héliothérapie, etc...), au régime alimentaire ? Dans quelle proportion, aux diverses saisons ?

12. Croyez-vous qu'un ensemble de convictions d'ordre spirituel soit indispensable au succès d'un régime alimentaire et naturel, quel qu'il soit ? En quoi ce cadre spirituel doit-il, à votre avis, consister ?

Le but de ce questionnaire, c'est de voir plus clair en ces matières, et ceci sur la base de faits dûment constatés. C'est aussi, et surtout, le désir de rendre service.

Nous en donnerons les résultats. Ils ne pourront manquer d'intéresser beaucoup de parents qui ont souci de la santé physique et morale de leur progéniture.

## OUVRAGES DE LANGUE ÉTRANGÈRE

D<sup>r</sup> José CASTRO, *Manual práctico de Alimentación racional y crudívora* (Barcelone, Mancci, III<sup>e</sup> éd. 1928, un vol. 18 × 25, de 591 pages).

« Aussi longtemps que l'homme ne saura pas se nourrir : par la bouche, par le nez et par la peau, — la terre continuera à être un vaste hôpital. » Ces mots reproduits en fac-simile, sous le portrait de l'auteur, — un homme jeune, avenant, au visage d'un ovale régulier, au grand front, nez et menton petits, rasé sauf une petite moustache, regard pénétrant, doux, singulièrement équilibré, — constituent la thèse fondamentale de son œuvre et de son livre.

Son œuvre : études à la American School of Neuropathy, fondation à Montevideo d'une école libre naturiste et d'une revue : « Vivre » (en espagnol) ; plus tard, fondateur à Barcelone d'une école spécialisée dans l'étude de la science de l'alimentation naturelle qu'il appelle « trophologie ».

Le livre : une compilation plutôt qu'un ouvrage construit. Avec un peu de patience, on y découvre des richesses. Le clou, ce sont les « Incompatibilités et convenances entre mets », dont on trouvera le tableau pp. 259 à 263. La thèse du D<sup>r</sup> Castro est celle-ci. Il y a des mets à charge surtout électrique (dynamique) : légumes et aliments riches en sels ; des mets à charge surtout magnétique (statique) : fruits doux et acides et autres aliments sucrés ; enfin mets neutres : farineux, fruits oléagineux, etc. (p. 222). Les premiers et les seconds sont antagonistes. Ils se combinent mal dans le tube digestif, si on les prend dans un même repas, voire le même jour. « Les fermentations gastro-intestinales produites si on les prend ensemble intoxiquent le sang peu à peu, donnant lieu à de nombreuses maladies chroniques et aiguës, telles que fièvres, refroidissements, etc., en particulier de l'appareil digestif. » (p. 259). — L'ouvrage vise principalement à mettre en lumière cette découverte qui échappe aux individus très sains ou dont les instincts sont obnubilés, mais qui devient évidente aux tempéraments délicats et dont la désintoxication a rendu aux facultés instinctives leur puissance originelle de perception, celle que les animaux (sauf ceux « gâtés » par l'homme) ont conservée et leur fait choisir ou écarter spontanément ce qui convient ou disconvient à leur organisme.

Il n'est pas possible d'analyser le contenu de ce gros ouvrage, dont la table des matières seule occupe 20 pages (564 à 584). Signalons seule-

ment ce qui nous a le plus frappé : immunité naturelle (29) ; aliments toxiques, la viande (97) ; naturisme sain et problème sexuel (116) ; pourquoi les uns perçoivent les incompatibilités et les autres pas (122) ; comment restaurer les instincts obnubilés (156) ; le crudivorisme, élévation et émancipation de la femme (187) ; le bain de soleil, les dangers que présente son abus (204) ; l'auto-esclavage auquel nous condamnons le conformisme alimentaire (133) ; les commandements de l'alimentation saine (435) ; appel aux mères (462) ; aux pères (463) ; aux maîtres (465) ; l'iridodiagnostic (466) ; etc.

Il m'a été donné de rencontrer un couple d'instituteurs et leur exquisite fillette de quatre ans : c'étaient des disciples « orthodoxes » du naturisme selon José Castro. Ils m'ont assuré que ce régime en apparence austère les avait sauvés. Rajeunissement. Clarté d'esprit. Constante souplesse du corps. Force musculaire. Surtout résistance du système nerveux à la fatigue.

Au nouveau venu, les « privations » paraissent intolérables. Légumes et fruits, quelques farineux, rien d'autre ; pis : légumes pris sans fruits ou fruits sans légumes. Pas de sel. Le matin quelques fruits légers et juteux. A midi : salade crue, légumes cuits, céréales, avec noix ou amandes. Le soir : fruits nourrissants, de deux, voire de trois sortes. La quantité varie avec le travail fourni : l'instinct avertit bien s'il y a satiété, à condition qu'il n'y ait pas d'excitant artificiel : ni thé, ni café, ni boissons alcooliques, bien entendu, et pas variété trop grande de mets, car cela congestionne, excite le grand sympathique, suscite une fausse faim et porte à manger plus qu'il n'est bon, d'où fermentations intestinales et intoxication générale.

Digérer la presque totalité des éléments digestibles des mets, au contraire, c'est pouvoir consommer moins en quantité et se trouver finalement mieux alimenté. Il en résulte une régénération totale. Les maladies anciennes vont s'espaçant et finissent par disparaître. Mes interlocuteurs étaient, en tout cas, une preuve vivante de la puissance du travail qu'on acquiert ainsi. Peu d'hommes ont une vie aussi remplie que celle de cet instituteur. Il suffit allègrement à toute la besogne énorme qui lui incombe.

J'ai emporté de cette visite un réconfort, un espoir. Et puis encore l'image de cette enfant si fraîche, naturelle, gracieuse. Et enfin le souvenir du geste charmant avec lequel notre



hôtesse nous présentait une coupe débordante de pêches, figues, raisins et autres fruits opulents du Midi ! Non, naturisme ne signifie pas ascétisme et austérité, mais pureté retrouvée, retour aux origines saines de la vie, conquête de biens auprès desquels ce qui s'obtient avec de l'argent souillé apparaît comme intolérable.

Santé, clarté d'esprit, allégresse ! Tout cela à notre portée — si nous le voulons, et moyennant un peu de courage et très peu d'argent ! — Tout cela !

Mais qui s'en soucie ? *Quos vult perdere Jupiter dementat.*

Ad. F.

## Livres

### OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Henri BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion* (Paris, Alcan, 1932, un vol. 14 × 22,5 de 346 p., 25 fr.).

Le philosophe du dynamisme vital vient de couronner son œuvre. Parti de la métaphysique atomiste, il a très tôt été converti, par les sciences de la vie, à la thèse de la continuité génétique de tout ce qui existe. La psychologie (« Matière et Mémoire ») lui a servi de démonstration. Dans « L'évolution créatrice », il en a poursuivi les processus à travers la biologie, évoquant une théorie du transformisme d'une richesse et d'une ingéniosité inouïes. La dualité de l'instinct et de l'intelligence, suscitant des rameaux divergents de cet arbre de vie dont l'élan vital constitue la sève ; la dualité, chez l'homme, entre l'intellect, propre à l'*homo faber* qui a affaire à la matière, et l'intuition, outil de l'*homo sapiens*, qui suit les démarches de l'esprit ; la dualité entre l'esprit de géométrie et l'esprit de finesse ; autant d'images plastiques qui sont devenues, en Occident, le capital philosophique de tout homme qui pense. Il faut savoir gré au grand métaphysicien, au verbe subtil et prestigieux, d'avoir vaincu les obstacles de la vie extérieure — présidence, durant de longues années, de la Commission internationale de Coopération intellectuelle instituée par la Société des Nations — et de sa propre santé, gravement atteinte, pour mettre le point final à cette étude qui constitue à la fois un achèvement, une vue sur l'avenir du haut de l'Esprit pur, et un coup d'œil en arrière, sur le chemin parcouru, contribuant à mettre à leur rang de valeur les principales thèses de cette construction philosophique, véritable monument dont s'enorgueillit le xx<sup>e</sup> siècle. Combien de fois n'a-t-on pas entendu ces mots prononcés avec mépris : « Oh ! Bergson fonde la vie de l'esprit sur la biologie ! » C'est faux. L'élan vital lui-même a un fondement plus profond. Sa racine plonge dans le Cosmos dynamique sans nom, parce que par delà tout ce qui est concevable et nommable.

Mais l'homme, pour s'en convaincre, doit dépasser le stade du matérialisme. Tout, dans la doctrine de Bergson, le prouve. Tout y montre la vanité du mécanisme et de l'atomisme. A son départ, l'humanité n'a pu concevoir les valeurs universelles dynamiques. Elle a longtemps vécu dans le statisme, dans un cercle de

mœurs, de croyances, de formes sociales qui en devaient faire et en ont fait des « sociétés closes », fondées sur une « morale close ». Mais, très tôt, certaines individualités s'en sont émancipées et ont conçu un au-delà, à base d'universalité, de justice pour tous, de triomphe de l'esprit, véritable libération de l'âme. Et ce fut la « morale ouverte », ouverte vers le progrès indéfini.

De même dans le domaine religieux. Les sociétés closes avaient besoin de dogmes et de rites pour asseoir l'autorité qui constituait leur lien — lien tout externe comme celui qui retient la gerbe de blé. — Aux questions métaphysiques, la religion statique apportait une solution : des mythes qui servaient de « bouche trou », qui apportaient des réponses « définitives » aux questions touchant l'au-delà. La fabulation compensatrice apporterait ainsi, pensait-on, la paix définitive à l'âme. Ou plutôt on ne le pensait pas : on ne voyait que la satisfaction immédiate de la sérénité retrouvée. « Assurance contre la désorganisation » — « Assurance contre la dépression » — « Assurance contre l'imprévisibilité » ; autant d'aspects pragmatiques du mythe et autant de titres de paragraphes du livre de Bergson.

Ici encore, toutefois, il y a eu les grands dissidents. Non pas les grands Initiés (car Bergson, ennemi de toute métaphysique imaginative, repousse l'hypothèse d'une Raison une ou d'un Dieu si peu anthropomorphique soit-il), mais les grands Initiateurs : les prophètes, les mystiques, dont l'intuition entre en contact avec l'Absolu, avec l'élan vital et originel qui est, par essence, élan vital spirituel. Et c'est — Bergson le laisse délicatement entendre, sans l'affirmer — cet élan spirituel que l'homme a aperçu ou pressenti et nommé Dieu. L'amour spirituel est la plus haute expression de ce contact entre le fini et l'Infini. C'est la religion dynamique, celle de la « Société ouverte » que constituent par toute la terre, les Initiateurs et leurs disciples.

Telle est la thèse de Bergson. Il en atténue les contours en montrant que l'homme n'atteint jamais, de façon durable, au contact entre l'intuition et l'Élan un : les motifs, mobiles, dogmes et rites des sociétés closes pèsent incessamment sur la vie, l'âme, la pensée même, des tenants secrets de la Société ouverte. D'où compromis, « mélanges », confusions ! Dans son dernier chapitre (le moins convaincant, le plus contestable en certaines de ses affirma-



tions), l'auteur poursuit les conséquences de cette présence de deux « sources » — éléments statiques et dynamisme — dans la Société contemporaine : démocratie, guerre, âge industriel. Il y a là, disons-le tout franc, des banalités. Et des omissions : le Bureau International du Travail réalise quotidiennement tel vœu de l'avenir formulé par Bergson et il ne le nomme même pas !

Il y a d'ailleurs de très grosses inconséquences, dans ce volume. Dans sa thèse fondamentale : négation d'une raison une, d'un ordre cosmique, ce qui ébranle le fondement de toute discussion, quelle qu'elle soit, si elle prétend être objective et universelle. Dans ses détails aussi : l'auteur ignore les couches de l'inconscient, origines de l'ambivalence ; il omet de distinguer les éléments statiques et les dynamismes en matière d'hérédité ; il cède à la mode des biologistes matérialistes quant à l'hérédité des caractères acquis ; en psychologie, il semble méconnaître la présence d'aspirations mystiques chez tout être, ou presque, d'où germe d'une religion universelle bien autrement « multitudiniste » que celles des disciples des Initiateurs. Ce seraient là omissions graves chez tout autre écrivain. Chez Bergson, ce sont des vétilles, tant est riche l'ensemble de cette cathédrale aux mille et mille clochetons. Le plan y est, le détail est à sa place. Et quelle efflorescence de suggestions, d'aperçus ingénieux qui frappent le lecteur avec la force de l'évidence ! A chaque page, un éclair, une révélation ; une porte de plus ouverte sur un inconnu qui, dès lors, entre dans le champ du connu ; à chaque feuillet, un trésor qui devient son patrimoine !

Avec le vieil Horace, Henri Bergson a le droit de proclamer : *Exegi monumentum !* Ad. F.

Robert DOTRENS, Docteur en Sociologie, Directeur des Etudes pédagogiques au département de l'Instruction publique de Genève, *Le Problème de l'Inspection et l'Education nouvelle*, essai sur le contrôle pédagogique et social de l'enseignement primaire, préface de M. Albert Malche, professeur de pédagogie à l'Université de Genève (Neuchâtel et Paris VII<sup>e</sup>, 26, rue St-Dominique, Delachaux et Niestlé S. A., Collection d'Actualités pédagogiques, 1<sup>er</sup> vol. 15,5 × 24,5 cm. de 258 pages, prix f. s. 6.).

Monument de compétence, œuvre d'utilité publique parmi les plus urgentes qui soient, enfin thèse qui a valu à son auteur — déjà Président du Conseil de l'Institut des Sciences de l'Education de Genève, membre du Conseil du Bureau international d'Education, Directeur de l'Ecole expérimentale de Genève, etc... — le titre de docteur en sociologie. Telles sont les qualités de cet ouvrage, dont on ne saurait surestimer la valeur aussi bien théorique que pratique.

L'adaptation de cette immense machine, aux mille rouages, qu'est l'Ecole publique aux exigences de la science moderne, sera une œuvre de longue haleine et d'études patientes. Les

éléments qui entrent en jeu sont d'ordre philosophique et juridique, économique et financier, politique et psychologique. But de l'éducation ; rôle du législateur scolaire, rôle du maître, rôle des parents, caractère et particularités des élèves, autant d'éléments divers qui doivent « jouer » d'accord ! La réforme s'attaque-t-elle à l'un des points, on découvre que rien n'avance, parce que tel autre rouage est bloqué. Que de fois les maîtres — principaux intéressés, après les enfants, qui n'ont pas voix au chapitre et les psychologues de l'enfance qu'on n'écoute guère en haut lieu ! — que de fois, dis-je, les maîtres réclament à la quasi-unanimité une réforme ; l'Etat serait d'accord ; les parents ne feraient aucune opposition, les plus clairvoyants d'entre eux appuient même la réforme ; mais rien ne bouge. Motif ? Le corps des inspecteurs, appuyé sur le règlement, les programmes, les lois scolaires, immobilise la vaste machine au statu quo ! — M. Robert Dotrens, après bien d'autres, mais avec une maîtrise inégalée, vient nous prouver que l'inspecteur de l'avenir doit cesser d'être un administrateur pour devenir un psychologue ; il ne doit pas critiquer seulement, au sens négatif du terme, mais aider le maître ; il ne doit pas contrecarrer le progrès au nom de la « lettre », mais contribuer au progrès au nom de l'esprit. Aider dans les programmes, aider dans le diagnostic des écoliers, aider dans la discipline, aider dans les méthodes, aider le maître dans son travail de perfectionnement personnel : c'est tout le problème de l'éducation des éducateurs qui se trouve posé de façon nouvelle. Voir ce qui a été fait dans ce sens, voir ce qui reste à faire, voilà la condition pour avancer avec assurance. Il faut remercier chaleureusement M. Robert Dotrens de cet acte de courage et de clairvoyance. Ad. F.

Alice DESCOEUDRES. *L'Education des enfants arriérés*, ses principes et ses méthodes, ce que tous les enfants peuvent en retirer. Troisième édition refondue et augmentée de *L'Education des enfants anormaux*. (Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé S. A., collection d'actualités pédagogiques, 1932, 1 vol. 13 × 19,5 cm., de 416 pages et XIII planches, prix : 6 fr. s.).

Cet ouvrage magnifique, un des plus considérables du premier quart du xx<sup>e</sup> siècle, un des plus utiles et des plus clairvoyants, connaît aujourd'hui sa troisième édition. « Edition entièrement remaniée et considérablement augmentée », écrivent les éditeurs. Ils ont raison. Le livre a si bien fait peau neuve — sans rien renier de ce qui faisait la valeur de ses deux premières éditions — qu'il a même changé de titre. On ne nous parle plus d'enfants « anormaux ». Ce mot, s'il tombe sous les yeux des intéressés, enfants ou parents, crée chez eux-là un complexe d'infériorité et chez ceux-ci des réflexes de défense.

La préface de la troisième édition commence par un bel hommage à notre grande amie, Mme Boschetti-Alberti. « A la suite d'une visite que je fis à Agno, à l'école magnifique de Mme Bos-



chetti, écrit Mlle Descoedres, j'eus envie de pouvoir laisser travailler mes élèves plus librement. » Elle prit donc en main une classe de déficients légers et les résultats furent ceux qu'attendait la vaillante initiatrice. « Que n'obtiendrait-on pas, ajoute-t-elle, avec des enfants intelligents, si l'on savait mieux laisser agir les forces qui sont en eux et auxquelles notre grand Pestalozzi faisait un constant appel ? » Il faut donc « renoncer à la vieille école », où l'enfant ne fait que « ce que le maître veut qu'il fasse » — « Mlle Baumgartner (classe spéciale de Bienne) a constaté, elle aussi, avec joie, l'heureuse expérience que crée la liberté dans la classe : elle a expérimenté que cela calme souvent les nerveux et rend les enfants plus doux et plus reconnaissants. »

Nous ne voulons pas en dire plus aujourd'hui. Ce livre a été et sera le vade-mecum de beaucoup d'éducateurs et d'éducatrices. Il le mérite. Il faut l'avoir toujours sous la main. Ad. F.

Attilio BRUSCHETTI, Membre de la « Fraternité Internationale d'Education ». *Sauvons les enfants*, suggestion offerte aux parents et aux éducateurs (Barcelone, A. Roch, 1 opuscule 12 x 17 cm., de 31 pages).

L'auteur est un philanthrope clairvoyant qui, rattaché croyons-nous à la Société de Théosophie de Barcelone, voue tous ses soins à l'éducation morale des enfants. Nous lui devons six ou sept ouvrages en langue espagnole, s'adressant aux enfants et aux adolescents. L'opuscule que nous annonçons et qui s'adresse aux éducateurs porte comme épigraphe : « Combien petits nous nous trouvons, nous, les aînés, devant la simplicité des enfants. » La note religieuse est accentuée, sans distinction de confession. La générosité de cœur de l'auteur et son enthousiasme communicatif donnent à ces pages une accentuation affective caractéristique. Ad. F.

## Gymnastique du Docteur MENSENDIECK

Exercices correctifs  
pour les cas de  
**Paralysies**  
et de  
**Scolioses**  
Rééducation de la  
**Respiration**

basée sur les lois des mouvements mécaniques du corps  
-:- et l'analyse de certaines fonctions musculaires -:-

### Cours d'Enfants et d'Adultes

Leçons Particulières

### Madame LUND-BERGMAN

18, rue Jean-Goujon  
PARIS, 8<sup>e</sup>

Diplômée { de l'Institut du Docteur Mensendieck, de New-York.  
de l'Institut d'Orthopédie d'Oslo (Norvège).  
Stages spéciaux d'Orthopédie chez le Prof. SPIETZKY, Vienne (Aut.)

## La Musique Nouvelle

enseignée par correspondance (Enseignement artistique Youry BILSTIN)

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

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

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

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<sup>lle</sup> M. Charpentier, 9, rue A. Messagerie, Saumur (M.-&-L.)

## L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 97

Directeur : R. NUSSBAUM.



# VOYAGES EN SUISSE

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

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

Pour tous renseignements sur la Suisse  
et les moyens de s'y rendre, s'adresser aux

## Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

### VENTE DE BIBLETS

## “ ÉDUCATION ET MOUVEMENT ”

Cours de gymnastique sur les principes d'éducation moderne

Fondé en 1926 par Mlle A. PLEDGE

Diplômée de Chelsea Physical Training College, Londres

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

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

#### COURS

79, rue Denfert-Rochereau (14<sup>e</sup>).

65, Quai d'Orsay (7<sup>e</sup>).

92, rue Notre-Dame des Champs (6<sup>e</sup>).

58, rue de Londres (8<sup>e</sup>).

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

Collège Sévigné, 28, rue Pierre-Nicole (5<sup>e</sup>).

Collège Montcalm, 47, rue Montcalm (18<sup>e</sup>).

Jardin d'Enfants, 3, rue de la Cité Universi-  
taire (14<sup>e</sup>).

Ecole Nouvelle de Neuilly, 9, rue Borghèse.

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

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

## “ A S E N ”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de

l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descocudres

d'après M. le D<sup>r</sup> O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, rue du Jura, 13. — GENEVE (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

## LA MAISON des ENFANTS

(Jardin de 6.000 m.)

A

## SÈVRES

117, Rue de Brancas, 117

Téléphone 0.565

Reçoit les Enfants à partir de 3 ans pour les éduquer et les instruire selon les principes de la *Dottoressa Maria Montessori*

*Madame Raymond BERNHEIM* donnera tous renseignements 5, avenue de Villiers, PARIS (Téléphone : Wagram 80-25)

## 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<sup>e</sup>**

Chèques postaux : Paris 1502-69

## “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

**IMPROVISATION**

- **PLASTIQUE** -

COURS DANS DIFFÉRENTS

QUARTIERS DE PARIS

6<sup>e</sup>, 14<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup>, 16<sup>e</sup>, 17<sup>e</sup> Arrondissements

Pour tous renseignements s'adresser à

Mlle **E. TALANSIER**, secrét.

17, Rue Campagne 1<sup>re</sup>, PARIS (14<sup>e</sup>).



Fernand NATHAN, Editeur, PARIS, 16, rue des Fossés-St-Jacques, 16

**NOUVEAUTÉS**

**TIMBRES MUSICAUX AUROY**

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

**MATÉRIEL BOYER-BESSART**

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

Le Matériel complet avec la brochure..... 72 fr.

**ÉLÉMENTS SÉPARÉS :**

■ Les Socles Standard.....	12 50	■ Les Volumes décroissants.....	10 »
■ Les Baguettes Standard.....	5 »	■ Les Formes et les Couleurs.....	5 50
■ Les Bâtonnets Inégaux.....	3 50	■ Le Cône Vert.....	7 50
■ Les Disques décroissants.....	3 50	■ La Pyramide rouge.....	7 50
■ Les Carrés décroissants.....	3 50	■ Les Perles à calcul.....	10 »
■ Les Triangles décroissants.....	3 50	■ Agrafes pour les Perles.....	1 50
■ Brochure explicative.....	1 50		

**PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT**

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

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



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

*Faciles à individualiser, les*

**PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT**

*peuvent aussi servir à plusieurs enfants à la fois.*

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

**MÉTHODE DECROLY**

Boîte n° 1..... 33 50 | Boîte n° 2..... 32 50

**LE VÉRITABLE MATÉRIEL MONTESSORI**

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

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

**Envoi sur simple demande de nos Catalogues**