

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^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne.

D^r 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

Dr H. RUGG. — *L'œuvre de reconstruction sociale par l'éducation.*

V. GHIDIONESCU. — *L'Éducation du caractère moral.*

J. MIRSKI. — *Quelques remarques sur la science de l'éducation.*

A.-N. BASU. — *Nationalisme et internationalisme en éducation.*

L. WELLENS. — *Vers l'École sur mesure.*

II

TOBLER. — *La voie à suivre.*

Ad. FERRIÈRE. — *Un foyer : « Chez Nous ».*

J. PIAGET. — *Le Jugement moral chez l'enfant.*

Communications.

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

12^e ANNÉE

MARS 1933

N° 86

ADMINISTRATION ET RÉDACTION :
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

41, rue Gay-Lussac — PARIS-V^e

(Tél. : Odéon 24-44)

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

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. 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 : *Vieja Era*, Patagones 883, Buenos-Aires

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

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

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

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

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

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

ITALIE : *L'Éducation Nazionale*, Vico Ruffini, 2a, Rome 149.

PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Inter-nacional, Asunción.

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

ROUMANIE : *Penra Inima Copililor*, Strada Manu Banta, 79, Bucarest.

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

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

TURQUIE : *Fikirler*, International College, Smyrne.

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

U. S. A. : *Progresive 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 und Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol et en portugais) Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis, Bruxelles, Misch et Thron, 1912 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie, Ouvrage couronné par l'Université de Genève, Paris, Glard et Brière, 1913 Fr. 52 50
L'Esprit latin et l'Esprit germanique, Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'aut., 1917, Fr. 12 50
Les Églises étatiques et la méthode moderniste, Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
Transformons l'École, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Autonomie des Écoliers, 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, n° 64, 1922 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)
L'École active, Genève, Editions Forum, n° 64, 1920 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
L'Hygiène dans les Écoles nouvelles, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en espagnol) Fr. 30 »

La coéducation des sexes, L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Aube de l'École sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 »
Le grand cœur maternel de Pestalozzi, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Liberté de l'Enfant à l'École active, Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
Trois pionniers de l'Éducation nouvelle, Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution, Genève, chez l'auteur, 1929 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Pratique de l'École active, Genève, Editions Forum, n° 64, 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »
L'Avenir de la Psychologie génétique, Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître, Genève, Impressions Atar, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ... Fr. 20 »
L'Amérique Latine adopte l'École active, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »
Caractérotologie typocœmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krauß), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 »
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 25 »

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

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

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

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

I

CONGRÈS DE NICE

L'Œuvre de Reconstruction sociale par l'éducation

Conférence du D^r Harald RUGG

(*Teachers College, Columbia University*)

Le thème choisi pour ce congrès est, certes, immense ; et je me demande si nous aurions pu en adopter un meilleur ; car, lorsque nous considérons l'éducation telle qu'elle se présente dans une société, en voie de transformation, nous apercevons de surprenants — pour ne pas dire de terrifiants — symptômes des changements en cours.

Dans une de nos cités américaines, par exemple, à Milwaukee, une usine produit de la carrosserie automobile, et emploie quelque 2.000 ouvriers, constamment occupés à manufacturer et à assembler les pièces des voitures à la sueur de leur front. De l'autre côté de la rue s'élève une maison plus moderne, qui produit tout autant et n'emploie que 200 ouvriers. Comment est-ce possible ? Parce que, il y a quelques années, un certain Lloyd Raymond Smiths s'avisa que le travail pouvait être fait par des machines, dirigées par des techniciens industriels ; et, avec d'énormes frais, un établissement gigantesque fut fondé, qui, au bout de six années de labeur, se trouva pourvu de machines

capables de fonctionner presque sans l'intervention de l'homme. Jadis, il fallait 100 ouvriers pour remplir les soutes d'un transatlantique de charbon ; maintenant trois hommes les remplacent, grâce à l'emploi du mazout et des pompes. Des changements de ce genre se produisent non seulement dans l'industrie, mais aussi dans le domaine de l'art, et dans tous les aspects économiques de la vie. Le cinéma est devenu parlant, et 10.000 musiciens sont à la rue, en Amérique, en quête d'un gagnepain. Je pourrais accumuler les exemples de ce genre ; mais je sais que ceux qui m'écoutent aujourd'hui sont avertis des problèmes fondamentaux qui s'ensuivent : les nations armées jusqu'aux dents, au XIX^e siècle, après la guerre mondiale, dépensant plus en armements en 1931 qu'en 1913, avant la guerre qui devait mettre fin à la guerre. Des minorités soumises à des gouvernements étrangers et soupçonneux. 25 millions de chômeurs dans la civilisation la plus riche que l'univers ait connue, je pourrais continuer en citant les absurdités dont les hommes se rendent coupable-

bles quand ils se trouvent en face de problèmes qui dépassent les capacités de l'esprit. Je pourrais vous rappeler que l'Europe compte trente nations toutes entièrement dépendantes d'un commerce contre lequel ces mêmes trente nations élèvent de folles barrières en s'entourant de droits protecteurs : cela est inutile ; mais je voudrais faire entendre que les deux semaines qui viennent doivent être des semaines historiques ; elles doivent marquer un tournant dans l'histoire de l'éducation. Nous nous sommes réunis pour échanger nos vues ; et nous ne devons pas retourner à nos patries respectives sans avoir atteint notre but. Écrivons dans les deux prochaines semaines un grand manifeste en faveur de l'éducation. De même que le XIX^e siècle a été le siècle de l'exploitation des terres vierges, il faut que le XX^e soit le siècle de l'éducateur, le siècle de l'étude scientifique de toutes les relations humaines.

Posons d'abord quelques principes sociaux. Ne pouvons-nous pas, au moins pendant que nous sommes ici, trouver un terrain d'accord ? Je sais qu'il y a entre nous, théoriquement, des différences d'opinion fondamentales ; mais, sûrement, il est des principes de justice humanitaire et de progrès social sur lesquels il est facile de s'entendre.

Le premier est que cette civilisation industrielle qui a commencé dans les 200 dernières années, avec l'apparition des méthodes scientifiques, s'est développée sans aucun plan d'ensemble. Elle est montée en graines et n'a pas de racines. Chacun recherchait ce qu'il y avait de plus nouveau : la dernière machine, le plus gros marteau, le train le plus rapide, la chose inédite ; et il semblait n'y avoir pas de problème. L'emploi aveugle de la machine au XIX^e siècle a produit une prospérité inouïe, une accumulation de richesses dont l'homme n'avait jamais rêvé auparavant ; et tout cela sans que ç'ait été voulu ou désiré.

En second lieu, cette prodigieuse fortune incita les nations qui avaient créé les nouvelles techniques, et les hommes qui détenaient la puissance y trouvèrent leur profit — à exploiter les ressources naturelles, à exploiter les peuples arriérés, à conspirer entre eux, à former des alliances secrètes, et à fomentier la guerre qui devait aboutir à ravager une grande partie de la terre.

Troisièmement, l'état de chose actuel, auquel je faisais allusion, prouve claire-

ment qu'il n'est pas survenu de changement fondamental dans l'attitude de ceux qui dirigent le mouvement politique, économique ou social, et sont responsables des relations générales entre les nations. Et cet état de choses précipitera inévitablement un autre cycle de dépression et de guerre.

Quatrièmement, le danger provient de deux causes essentielles :

D'abord l'incapacité de ceux qui conduisent la machine politique ou leur répugnance à concevoir et établir un gouvernement économique. Dans aucune des nations du monde, la production des marchandises, la distribution des biens matériels, les relations psychologiques entre les hommes ne sont centralisées et dirigées. Les méthodes de la science sont appliquées à l'exploitation de la terre, à l'accumulation des richesses, mais la distribution, la possession des choses, leur attribution n'ont pas été soumises à cette même méthode scientifique ; et telle est la tâche du XX^e siècle, à laquelle l'éducation doit collaborer.

L'autre cause est une force que vous ne me permettriez pas de passer sous silence à ce congrès : c'est la mentalité de ceux qui détiennent la plus grande partie de la fortune due à cette exploitation ; c'est leur répugnance à faire un sacrifice suffisant pour garantir à tous, hommes, femmes et enfants, un niveau de vie décent et satisfaisant.

Nous devons donc baser notre action sur ces principes sociaux préliminaires, qui n'ont rien d'abstrait, et ne sont pas difficiles à saisir. Et, parmi toutes les hésitations, les timidités, dont nous sommes témoins, l'éducation est la voie du salut. Il faut que les écoles servent à régénérer la société. (*Applaudissements*). Plus d'un, parmi nous, l'a nié. Plusieurs de ceux qui ont influencé l'histoire de l'éducation en Amérique, et dont les bustes se dressent dans nos écoles, ont écrit dans leurs rapports annuels, il y a quatre-vingt-dix ans : « Les sujets soumis à la controverse n'entrèrent pas dans les écoles. » Mais, je le déclare, les choses ont changé depuis, et, au XX^e siècle, au siècle de l'éducateur, il faut que les écoles servent à régénérer la société ; nous n'avons pas d'autre ressource.

Ne pouvons-nous pas souscrire à ces principes sociaux fondamentaux ? Et nous en découvrirons d'autres au cours de ces deux semaines de travail en commun,

d'autres également importants. Ne pouvons-nous pas préparer notre programme, un programme dynamique et social, que nous présenterons à tous les peuples du monde, comme un plan d'assainissement et de reconstruction, avec la détermination et le courage de le faire accepter ?

Si donc telle est notre tâche, quels sont ces changements essentiels que nous voudrions effectuer dans l'éducation d'aujourd'hui ? Puisque nous préparons un manifeste, il nous le faut clair et concret. Eh bien ! je reviens d'un endroit où j'ai vu un exemple d'éducation véritable, dans un petit village en Chine. J'ai parcouru les Etats-Unis à la recherche de tels exemples. Je contribue depuis vingt ans à répandre une fausse éducation, avec d'autres professeurs d'Université. J'ai été en Angleterre, en France et en Allemagne, poursuivant la même recherche ; et j'ai trouvé dans ces contrées une éducation partielle et verbale, d'un intellectualisme sans contre-poids. Nous avons transporté cette éducation, en 1921, aux Iles Philippines, et l'avons imposée aux peuples primitifs qui y habitent. Les Chinois nous l'ont empruntée ; et quel a été le résultat ? Elle a déjà commencé à produire en Chine ce que l'Occident connaît à un si haut point : une fausse hiérarchie, un faux brillant ; une classe de demi-lettrés, et de mécontents, de « gens à faux-cols » sans emploi. Dans un seul comté de Chine, j'ai trouvé 118 diplômés d'Université entretenus par leurs familles, vous savez ce que cela signifie. Ils étaient revenus à leurs villages parce qu'ils ne pouvaient pas trouver le genre de travail pour lequel ils étaient préparés ; c'était des mécontents, en état de révolte contre l'état de choses actuel. Aux Philippines, en 1925, 15 pour 100 de la population avait été transformée en « gens à faux-cols » ; et malgré toute notre fortune nous nous trouvons en face du même problème aux Etats-Unis. Il est difficile de trouver où que ce soit une éducation véritable, qui ne soit pas hyper-littéraire et hyper-intellectuelle. Celle que j'ai vue pratiquée dans un village chinois a été instituée par un certain Dr. Tao, qui avait été professeur dans une Université chinoise, où il avait pu faire du travail de recherche en pédagogie. Des difficultés politiques avaient surgi ; la Faculté avait été supprimée, quelques-uns de ses membres emprisonnés, d'autres tués, et le Dr. Tao chassé. Il se rendit à un village et s'y établit. Il y acheta de la terre et devint fermier.

Lui et d'autres fermiers à peu constituèrent une sorte de ministère de l'éducation, et ouvrirent une école pour fermiers, un nouveau genre de maison de thé, un centre de vie sociale dans lequel les activités les plus diverses, agricoles, récréatives et autres, étaient transformées en influences éducatives. J'ai vu les laboratoires scolaires d'Amérique et d'Europe. Ils sont encore loin des réalités et « académiques » si on les compare à l'école de ce petit village chinois, foyer de la communauté, dans lequel tout convergait vers l'éducation.

Trouvons d'abord quelque moyen de rendre sensible aux clercs et aux laïques de ce monde ce qu'est la vraie éducation, de telle sorte qu'il n'y ait plus dans telle contrée ou dans telle autre, des gens qui ignorent les principes élémentaires de la médecine et de l'hygiène, comme en Chine ; qui ignorent comment construire une route qui les relie au marché voisin ; comment élever le plafond de leurs maisons de façon à avoir un cubage d'air suffisant ; comment entrer en contact avec le reste du monde, et autres connaissances essentielles.

D'abord, donc, il nous faut une éducation réaliste à laquelle collaborent toutes les forces de la communauté, et non celle que peuvent donner des classes de 5 heures par jour, étrangères à tout ce qui fait la vie de la collectivité.

Ensuite il nous faut former une génération de maîtres courageux, tolérants, sans doute, mais déterminés à contribuer à la reconstruction de la société.

Quel sera l'article suivant de notre déclaration ? La production d'un programme d'action sociale pour les diverses contrées du monde, synonyme d'un nouveau programme d'études pour les écoles. Un programme d'étude non seulement en contact avec les réalités générales, mais issu des conditions particulières à chaque pays, comme celui que nous avons trouvé en Chine, aux Philippines, à Porto-Rico, où nous nous sommes conduits comme les Anglais dans l'Inde, en Malaisie et ailleurs, imposant au peuple une éducation faussée et inappropriée, alors que nous aurions mieux fait de nous inspirer d'exemples comme celui du Dr Tao, en Chine. Là est le type de ce que nous aurions dû faire : un programme d'études non point imposé du dehors, mais enraciné dans la vie. Et qu'y aura-t-il au cœur de ce programme ? Car il nous faut être concret. Nous avons dit des platitudes pendant cinquante ans, soyons maintenant

concrets. Comment concevons-nous une éducation telle qu'elle produise des hommes préparés à soutenir des chefs honnêtes et capables dans l'œuvre de reconstruction sociale. Je crois que, pour y parvenir, il faut établir une liste des attitudes fondamentales que nous aimerions à faire naître, parce que ces attitudes déterminent la conduite, et que nous aurions ainsi un schéma autour duquel édifier notre programme d'études.

Je voudrais voir ce programme commencer au jardin d'enfant, et s'étendre de classe en classe jusqu'à l'âge adulte, et au delà jusqu'à la vieillesse. Je voudrais le voir dominé par la préoccupation de créer les attitudes suivantes :

1) La crainte de voir s'écrouler notre monde interdépendant. Les enfants devraient apprendre dès le Kindergarten le caractère interdépendant de leur existence, et cette idée doit croître en eux à mesure que se développe leur activité.

2) L'attente d'un changement accéléré. Dans la vie politique et économique, dans les relations sociales et familiales la jeune génération doit être préparée à rencontrer des changements plus rapides que la précédente.

3) Le sentiment que toute organisation politique actuelle est une expérience, et qu'il n'y a pas de preuve que l'une d'elle soit sensiblement supérieure aux autres.

4) La conviction que ces formes politiques et économiques ne peuvent être comprises, et que les problèmes actuels ne peuvent être résolus qu'à la lumière de l'histoire. Les enfants, passant de classe en classe, verraient se poser les problèmes de la vie individuelle et sociale en termes toujours changeants, et apprendraient à envisager dans l'avenir diverses possibilités de solutions.

5) L'idée que sous tout acte se trouve le désir de quelque gain. Je voudrais que les enfants voient clairement et sainement que le désir du gain est à la base de tous les conflits historiques ; je voudrais qu'on leur montre les problèmes qui ont surgi de la lutte des classes depuis 300 ans.

6) L'absence de toute direction économique impose la conclusion que seule l'administration internationale et centralisée des biens et des richesses matérielles peut faire du monde un milieu stable et sain, propre à la vie. Toute éducation digne de ce nom

devrait le suggérer ; comme aussi elle devrait montrer en septième lieu.

7) Que tout être humain a droit au travail, et que si la société ne peut lui en fournir elle doit pourvoir déceimment à ses besoins, tout en exigeant de lui qu'il gagne sa vie s'il le peut.

8) L'éducation devrait encore enseigner que la société n'est que le produit des égoïsmes individuels et que tout homme ayant grandi dans un groupe social déterminé, est formé par l'opinion et soumis à la pression de ce groupe, lequel se développe et se défend comme un organisme égo-centrique — car on ne peut résoudre de problèmes sociaux sans admettre franchement ce fait.

9) Et il faudrait de même apprendre aux enfants que dans notre société complexe, quiconque commande aux communications de par le monde, commande aussi aux esprits. Celui qui disposerait de la presse, du radio, du cinéma, de la tribune et de l'école, exercerait une autorité absolue sur l'esprit humain ; aussi je voudrais voir les enfants exercés dès le Kindergarten, et jusqu'à leurs dernières années, à critiquer les faits, à rechercher des sources d'information autres que celles qui leur sont présentées ; ce devrait être la tâche des écoles nouvelles dans tous les pays du monde.

Enfin je voudrais voir partout créer le sentiment que toutes les races et tous les peuples de la terre constituent une seule et même humanité : la peau, la couleur, la hauteur, le poids peuvent différer ; mais c'est la même humanité. Il n'y a pas de races supérieures (*applaudissements*) et il n'y a pas de races inférieures.

Et je voudrais que nos enfants soient habitués à rechercher les qualités des peuples autres que le leur, à rechercher les traits et les pratiques dignes d'être admirés et d'être imités afin d'en enrichir leurs civilisations respectives.

Ce sont là des exemples qui appartiennent à un seul domaine. Si l'on se figure l'école comme un tissu fait de fils différents, l'un de ces fils est celui qui relie tous les éléments susceptibles d'apprendre aux êtres humains à vivre ensemble. En termes académiques, c'est là ce que nous appelons la science sociale ; et nous la divisons en sociologie, anthropologie, psychologie, toutes branches du savoir qui contiennent un ensemble important de principes et de généralisations dont les jeunes gens ont

besoin pour comprendre le monde moderne et qu'ils doivent posséder pour participer à la vie moderne.

Je manque de temps pour emprunter des exemples à d'autres domaines. Mais ce que j'ai dit suffira à appeler l'attention sur la nécessité d'un programme dynamique, conçu largement, tolérant et sain, nettement orienté vers un nouvel idéal d'éducation.

Laissons maintenant le contenu du programme ; il doit y avoir un changement non moins radical en ce qui touche à l'organisation de ce programme. J'ai dit auparavant que nous étions obligés de mettre en pratique dans les écoles un plan d'études courageux, intelligent et intelligible. Intelligible signifie ici que les sujets et les activités seront réorganisés, divisés et assemblés de la façon la plus propre à les rendre assimilables par de jeunes esprits ; et c'est là un changement radical ; l'abandon des habitudes en honneur dans les collèges et les Universités en ce qui touche le savoir ; leur remplacement par l'étude des problèmes et des méthodes qui ont le plus d'intérêt pour les enfants des différents âges ; un examen des questions qui conduisent les enfants par une série d'activités complexes, à des connaissances qui sont classées, selon les traditions académiques, dans dix, quinze ou vingt catégories différentes. Je vous le demande, comment l'extrême-Orient pourrait-il s'adapter à ce curriculum périmé, et comment les anciennes écoles pourraient-elles répandre l'entente parmi ces peuples divisés, ou entre eux et nous ? Quel genre d'interprétation faut-il invoquer pour provoquer l'entente ? Croit-on y arriver par un programme formel et autoritaire ? Par exemple la géographie une année, la morale civique, l'économie politique et l'histoire en une autre, ou en plusieurs autres ? C'est impossible. Vous savez qu'il n'y a qu'un critérium pour organiser les activités de l'école : c'est la manière dont apprennent, en fait, les enfants ; ce qu'ils ont besoin de trouver en étroite juxtaposition. L'école devra découvrir les interprétations, les relations, les illustrations susceptibles de leur faire comprendre la question de la terre, par exemple, ou la question de la population au Japon ; la question de la propriété en Mandchourie ; celle du charbon, du fer, la situation anthropologique ou climatérique, et les traditions historiques en Chine, et ainsi de suite. Faut-il isoler, séparer ces sujets ? Non, certes. Il faut les montrer en étroite corrélation les uns avec les autres. Et comment ? Il faut mettre les enfants en

face des problèmes de la vie moderne et leur laisser trouver les faits, les interprétations, les concepts et les généralisations qui doivent nécessairement être rapprochés par une investigation personnelle. Le temps me manque pour insister davantage sur cet aspect de la question.

Nous disons donc que notre nouveau programme sera vivant, dynamique, honnête, basé sur la civilisation des peuples, commun dans quelques cas à toutes les écoles du monde, propre à quelques-unes dans d'autres, limité à un groupe national en d'autres cas encore. Mais le manifeste que nous sommes en train de dresser ne doit pas porter seulement sur le contenu et l'organisation des études. Il doit aussi porter sur une nécessité que j'ai trouvée partout moins contestée que les autres : celle d'une nouvelle philosophie de la vie et de l'éducation adaptée à la nouvelle culture. Car vous savez ce qui est arrivé ; à mesure que la civilisation de la machine s'est imposée, les anciennes obligations ont disparu. A mesure que les cités ont grandi, que les gens ont été entassés les uns sur les autres, et que les transports sont devenus plus rapides, les liens de famille se sont dénoués, sans être remplacés ; à mesure que les expériences politiques se sont succédées, de nouvelles vertus civiques se sont trouvées nécessaires. Les rois et les empereurs ont été détrônés, la démocratie, la liberté, l'égalité, la fraternité ont pris leur place. Avec le passage du nationalisme à l'internationalisme, d'autres principes se sont effondrés. Les certitudes qui formaient le pavillon sous lequel la génération victorieuse a grandi, disparaissent rapidement. Et j'ai été stupéfait de voir combien les traditions morales de la Chine s'effacent vite. Après 5.000 ans on les voit céder à mesure que les idées nouvelles se propagent. Un effondrement se produit en Chine, et les nouveaux éducateurs de ce pays se demandent ce qu'ils pourront retenir, et comment l'école pourra fournir de nouvelles bases à la fidélité envers les ancêtres, la famille, la nation, etc. Je crois que les principes moraux à proposer se résument en une attitude à créer.

Et pour ma part je choisirais le sentiment de l'intégrité de ma personnalité. Aucune autre obligation morale ne doit passer avant. La société résulte de l'interaction des individus, et la production d'individualités supérieures est la plus haute tâche de l'éducation moderne ; la reconstruction sociale a son point de départ et son point d'arrivée dans la production d'individualités supé-

rieures ; et c'est pourquoi j'inscris ma propre intégrité en tête de mon programme. Mais une société consiste en vous et moi — deux personnalités. Elles peuvent être multipliées 200 fois, comme dans mon petit village des Catskills ; elles peuvent être multipliées 200.000.000 de fois, comme en Chine mais, essentiellement, il s'agit de deux individualités en interaction : vous et moi. Aussi, en même temps que cette conception de ma propre intégrité, en tant qu'être supérieur, je voudrais que toutes les activités de l'école développent, autant que faire se peut, le sentiment de votre intégrité à vous. Vivre sa vie ? Certes, et la vivre le plus possible, mais en conformité avec un idéal ; et je voudrais construire un idéal qui repose sur des réalités psychologiques.

Et maintenant puis-je parler brièvement d'un des moyens d'y parvenir ? Dans l'occident il est une philosophie fondamentale qui pénètre l'esprit humain. Elle n'avait pas reçu d'expression adéquate, jusqu'aux cinquante dernières années. Vous l'appellez d'un nom, et nous d'un autre. En Amérique elle a eu pour interprètes C. Pearce, James et Dewey ; et nous l'appelons « pragmatisme », ou l'expérience de la vie. C'est la philosophie des problèmes et de la vie pris dans leur sens dynamique, et de l'analyse qui traite toute l'existence comme une série de difficultés à tourner à force de calme attention et d'intelligence ; c'est la philosophie qui a bâti des ponts et creusé le sol pour en extraire le pétrole ou le charbon, qui a élevé des villes, et ainsi de suite. Mais il y a d'autres réactions à la vie que l'attitude expérimentale ou scientifique ; et il y a beaucoup de situations humaines qui demandent autre chose que l'attitude scientifique. Par exemple, la nécessité d'écouter avec tolérance les opinions d'autrui, et de montrer de la considération pour d'autres points de vue que le sien, qui demande une attitude d'attention sympathique, une réceptivité vivante, la capacité précieuse de saisir et de vibrer sans réserve.

Si bien que tout n'a pas été dit quand un ingénieur et un philosophe rationaliste ont rationalisé la technique de la pensée, et produit la foi pragmatique ; et que, avant de nous séparer, nous devrions échanger nos vues sur la manière d'introduire dans le programme général des écoles dans le monde entier un enseignement basé sur une philosophie complète.

Permettez-moi de revenir à cette éducation partielle et irrégule, qui est celle que donnent les écoles de 200 millions d'enfants, pour faire une dernière remarque.

Le travail créateur me semble être l'instrument capable de nous conduire à la reconstruction de l'ordre social, comme à celle des écoles dans le monde entier. Le travail créateur suppose une éducation qui ne s'adresse pas à l'écorce cérébrale seulement, mais à tout le corps, une éducation corporelle qui concerne l'enfant tout entier. Il suppose une activité socialement utile sans doute, mais avant tout, créatrice.

Nous devons nous rendre compte que l'événement le plus important depuis vingt ans dans l'histoire de l'éducation a été l'introduction de l'esprit créateur dans les écoles nouvelles. Qu'il s'agisse d'essais, de contes, de représentations dramatiques, d'objets produits à l'établi ou au métier, d'invention athlétique, de peinture, de sculpture, ou de tout ce qu'on voudra, tous ces actes créateurs, par des moyens d'expression variés, sont le meilleur acheminement à une activité personnelle, véritable traduction d'une individualité intégrale supérieure.

Et tels sont les éléments qui devraient constituer le programme des éducateurs à travers le monde. Je n'ai présenté que quelques exemples. Ne pourrions-nous pas, chacun, tandis que nous sommes ici réunis, proposer quelque vue générale qui puisse être discutée en commun ? Ne pourrions-nous pas établir un manifeste qui s'impose à l'attention de ceux qui ont en leur pouvoir la production d'une nouvelle race d'êtres humains ? La présence ici, pour la première fois, de nouveaux éducateurs Chinois et Japonais, me paraît suggestive ; elle signifie la conciliation, la réunion, en une seule philosophie, et l'organisation en un seul programme des deux grandes attitudes auxquelles j'ai fait allusion : celle de l'Ouest avec ses méthodes dynamiques et scientifiques, la technique de sa production, ses réalisations matérielles ; et celle de l'Est, avec son intuition d'une forme de vie basée sur l'union avec la nature et non sur l'exploitation de ses forces, et d'une communion entre les hommes bien différente de l'exploitation mutuelle que nous avons pratiquée. J'y vois la promesse d'un rapprochement qui pourrait inaugurer dans toutes les écoles du monde une ère de reconstruction, et l'aube d'un nouvel ordre.

L'Éducation du Caractère Moral

Trait d'Union entre l'éducation de la personnalité et l'éducation sociale

Extraits de la Conférence de M. V. GHIDIONESCU

Professeur à l'Université de Cluj (Roumanie)

L'humanité d'après-guerre, portant aux flancs des vestiges encore sanglants, cherche courageusement une voie nouvelle. Elle est convaincue de la trouver dans une nouvelle orientation de l'éducation des peuples. Mais encore ici, quel spectacle ! Des traditions ancrées, à côté d'innovations hardies, tant en théorie qu'en pratique ; des peuples qui ne sont pas sur le même stade d'évolution, cherchant dans la même conception de l'éducation, le même port de salut. Un cri général vers plus de liberté, vers plus d'épanouissement de l'âme de l'enfant, en vue de l'affirmation de la personnalité de l'homme, de celle des plus profondes couches sociales, de celle des nations. Une tendance à renverser radicalement les anciennes valeurs, à l'image de la Russie soviétique, à côté des tendances plus conservatrices, à l'instar de l'Italie fasciste, dans son isolement de tour d'ivoire.

Ce n'est pas à nous d'élever en quoi que ce soit une critique là-dessus. L'humanité moderne traverse une crise morale tragique. A chacun d'en faire l'expérience, de tenter une solution. Le temps seul décidera.

D'autre part, le tourbillon de la vie sociale moderne nous entraîne, tous. Personne, de nos jours, ne peut vivre isolé. Contrairement à la formule d'Ibsen, il semble que le plus faible : individu, classe sociale ou nation, est le plus seul. La moindre excitation dans la plus lointaine partie du corps social, se répercute avec une vitesse inouïe sur toute la surface de ce corps. L'inter-dépendance de tous et de tout crée, de nos jours, un enchevêtrement si serré que l'individu ne s'appartient plus, les nations ne s'appartiennent pas, non plus. Mais ce qu'on a gagné en indissolubles liens sociaux, est-ce qu'on ne le perd vraiment pas en concentration de la culture de l'âme, en indépendance de la vie spirituelle de chacun ?

La démocratie moderne, assise sur les principes inébranlables des droits de l'homme, appelle partout les masses à la vie publique, aux bienfaits de la culture universelle. De là une importance plus grande donnée à la quantité qu'à la qualité sociale. De là aussi la transformation des tendances égalitaires, en tendances de nivellement, nivellement rarement ajusté aux valeurs supérieures. On concède trop à la médiocrité, et à l'égoïsme. S'il y a aspirations de bas en haut, il n'y a pas toujours assez d'équilibre, de dignité, de conscience morale. Il semble que l'habileté ait plus de valeur que les principes, l'intelligence que le caractère.

S'il y a, plus que dans aucune autre époque, une diffusion rapide de la culture, n'y a-t-il pas un appauvrissement dans la profondeur de cette culture, dans l'élevation des esprits, dans l'ennoblissement des âmes ?

Et pourtant, nous éducateurs, nous sommes aux prises avec cette réalité, nous devons en scruter les difficultés et apporter des solutions. En face d'un état social où le matériel, l'économique semble avoir pris le dessus sur le moral, où l'organisation de l'éducation même semble déprécier la valeur de la personnalité, où l'âme de la jeunesse actuelle se laisse plus difficilement conduire qu'autrefois par l'autorité de la famille, de l'école ou de l'État, nous rêvons tous d'un « *Homus novus* », dépourillé de ses passions ancestrales, guerrières, égoïstes et matérialistes. Nous avons foi pour le réaliser, même dans sa relativité, dans notre œuvre de l'éducation nouvelle. Il reste pourtant à se demander si nous procédons, chez nous aussi, assez méthodiquement. S'il n'y a pas à revenir sur la précision de quelques éléments essentiels de l'œuvre de l'éducation.

Par exemple, possédons-nous une idée claire et précise du but de l'éducation, soit de l'éducation nouvelle ? On nous répondra : mais tout ceci se trouve dans l'immense documentation de notre mouvement, et surtout dans les travaux de tous nos congrès. En vérité, il y a un bon nombre d'éléments pour constituer ce but, voire toute la partie critique de l'éducation traditionnelle, et de tout ce que l'éducation nouvelle proclame, organise et crée.

Mais n'y a-t-il pas un manque de concentration, d'unification de toutes ces fins et aspirations multiples et partielles, dans un concept général et précis, élaboré systématiquement comme but d'éducation et qui puisse être manié avec plus de facilité par l'éducateur ou le maître d'école ?

Les générations d'avant nous semblent avoir trouvé ce concept, dans l'éducation du caractère moral, formule énoncée par Herbart et qui a fait fortune, dominant longtemps la pédagogie. Mais il a été finalement battu en brèche en Allemagne même par Natorp, qui lui a reproché l'individualisme de sa formule, par rapport à la pédagogie sociale, et par Durkheim en France qui proclame Père de la pédagogie sociale. Il a été encore battu en brèche par Meumann, le représentant de la pédagogie expérimentale en Allemagne, qui a plus d'affinité pour Pestalozzi, dont le but semble mieux cadrer avec

les résultats des recherches psychologiques modernes sur l'individualité de l'enfant, individualité qui doit inspirer le respect.

Et nous voici maintenant presque devant le même problème quand il s'agit de déterminer les rapports de l'éducation nouvelle avec l'évolution sociale, problème à l'ordre du jour de notre Congrès.

Nous trouvons-nous pas entre la même polarisation de ces deux mouvements contraires : d'un côté, l'individualisme éducatif, qui, de nos jours, se basant sur les recherches expérimentales ou autres, aboutit à la création de la psychologie différentielle de l'enfant, à la création d'une typologie psychologique, jusqu'à la conception si hardie de la caractérologie typo-cosmique de MM. Ferrière et Kraft, jusqu'enfin à des conséquences telles que la formule : « l'école sur mesure », à laquelle M. Claparède nous a peu à peu si bien apprivoisés.

D'un autre côté, la vie sociale de nos jours, dont la continue évolution exige l'adaptation de l'enfant au milieu, l'absorption de son individualité dans le réseau des courants, qui peuvent risquer non seulement d'uniformiser ses pensées, ses sentiments, son vouloir, mais encore d'abaisser ses propres valeurs personnelles.

Prenons hardiment parti. Wantant, de nos jours, feindre d'ignorer le concept du caractère, il y a longtemps que nous le recherchons. On se plaint partout de son absence dans la vie de tous les jours, dans les manifestations de la vie publique. Les psychologues pour ne plus parler des éducateurs, analysant le caractère du point de vue psychologique ne peuvent pas s'arrêter d'abord finalement le problème de l'éducation du caractère moral. Ne citons que les quelques beaux ouvrages des Malapert, des Paulhan, des Dugas en France et n'oublions pas l'écho qui nous vient d'un peu plus loin, de ces sages que furent les Carlyle, les Emerson, les Smiles, dans leur chaud plaidoyer en faveur du caractère moral.

Et si Herbart a été battu en brèche, point n'est besoin de concevoir le caractère exactement à sa façon ; si son concept a des erreurs et des lacunes, analysons ce concept, complétons-le et adaptons-le aux données de la science moderne. Il peut nous rendre service mieux que le concept de la personnalité, qui peut nous dire ou trop peu, ou plus qu'il nous faut.

Voici comment nous comprenons les facteurs constitutifs du caractère moral.

D'abord, celui-ci doit embrasser l'ensemble de notre vie psychique, dans son unité organique, sous ces trois aspects classiquement connus : affectif, intellectuel et actif (volitionnel). Éliminer un de ces aspects, c'est altérer la réalité, telle que l'expérience historique par l'analyse des hommes de caractère qui ont vécu à travers le temps, et l'expérience empirique de tous les jours nous la révèle. Chez ceux-là, les actes jaillissent de l'affectivité, qui ne constitue pas, par elle-même, un élément contradictoire aux éléments intellectuels, mais fait

partie intégrante et sert même de support à ces éléments intellectuels. Il s'agit seulement de ne pas considérer toute l'affectivité, sans tenir compte de la valeur des sentiments, comme composant le domaine du caractère moral. Nous traçons ainsi les limites entre le caractère psychologique, qui ne fait pas de choix dans les sentiments et le caractère moral, qui justement fait un choix, et établit une sélection dans les sentiments :

1° Le sentiment de la conscience du moi, dont on pourrait trouver la base dans l'instinct de conservation individuelle.

2° Le sentiment de sympathie, à base d'instinct de la conservation de l'espèce, dont on pourrait trouver les subdivisions dans le sentiment familial, social, national, humanitaire, soit même religieux.

3° Le sentiment du travail, à base d'instinct d'activité.

Dans l'ordre intellectuel :

1° L'idée du droit.

2° L'idée de solidarité.

3° L'idée du devoir.

Dans l'ordre du vouloir, nous trouvons aussi trois formes de volonté, qui établissent la correspondance entre les deux ordres affectif et intellectuel :

1° L'indépendance de la volonté.

2° L'unité ou la logique de la volonté.

3° La force ou l'énergie de la volonté.

Analysons de plus près ces éléments constitutifs du caractère.

Si nous considérons la série des trois premiers éléments, dans les trois divers ordres, c'est-à-dire la conscience du moi, l'idée du droit et l'indépendance de la volonté, nous envisageons ce qui constitue le côté individuel du caractère. Dans l'ordre affectif, cet aspect du caractère apparaît avec les premières manifestations spontanées du moi chez l'enfant. On doit le favoriser par l'éducation, pour obtenir ses dérivés : l'amour-propre, la dignité personnelle, etc...

Dans l'ordre intellectuel, l'élaboration de l'idée de droit a plus de valeur encore. C'est une idée claire et nette, résultat de l'expérience et de la raison, qu'il s'agit de favoriser, pour fortifier les droits reconnus comme naturels : le droit à la liberté, à la défense, à la possession, etc... et les droits juridiquement ou politiquement utiles à la défense de l'individu. A ces deux éléments, correspondent comme forme de vouloir, l'indépendance de la volonté, dont on peut facilement comprendre la similitude avec eux. C'est la forme de volonté qui doit maintenir l'homme libre, indépendant vis-à-vis des influences extérieures de son milieu social, menaces, flatteries, etc..., tout aussi bien que de ses propres poussées intérieures : passions, intérêts bas etc...

Prenons maintenant la seconde série des trois autres éléments nous y rencontrons : d'abord le sentiment de sympathie, appliqué à des groupes de plus en plus larges ; le sentiment familial, social, national, humanitaire, religieux. La sympathie ne doit pas être considé-

rée comme dérivée d'un autre sentiment (sentiment de soi ou égoïsme) selon une conception classique bien connue, mais dépassée aujourd'hui. C'est un sentiment indépendant, original, d'où jaillissent les sentiments sociaux, ayant tout au plus pour base, l'instinct de conservation de l'espèce. Il y a longtemps que Hume et Adam Smith l'ont démontré.

Dans l'ordre intellectuel, nous avons l'idée de solidarité. La correspondance entre cette idée et le sentiment sympathique est facile à saisir. Il y a néanmoins dans l'idée de solidarité quelque chose qui dépasse le sentiment sympathique, malgré la profondeur que celui-ci possède en tant que sentiment. C'est l'élaboration rationnelle, à laquelle il faut s'élever pour comprendre et dominer l'enchevêtrement des liens sociaux de notre vie moderne. La sympathie doit avoir comme corrélatif rationnel cette idée, pour s'élever à une hauteur à laquelle le sentiment seul ne saurait parvenir.

Enfin, dans l'ordre du vouloir, l'unité ou la logique de la volonté créée dans les actions de l'individu le même ordre que la solidarité dans le cercle social. C'est ce côté du caractère, le plus apparent dans la vie de tous les jours, qui constitue sa partie essentielle. Nous allons voir jusqu'à quel point.

Passons à la dernière série des trois autres éléments. Nous y trouvons le sentiment du travail, dérivé de l'instinct de l'activité, organisée en vue d'un but. Nous inclinons à croire que le sentiment de travail crée bien le cadre des manifestations du caractère moral et qu'il constitue un des éléments essentiels de celui-ci. C'est sous cet angle que nous apparaissent les hommes de caractère à travers l'évolution de l'humanité.

Dans l'ordre intellectuel, on constate l'idée du devoir. Le devoir dans l'évolution de l'humanité, comme dans celle de l'individu, est le produit des conditions et quelquefois du conflit entre le travail individuel et le travail social. Ce n'est qu'à un stade plus avancé, qu'il arrive à devenir l'élaboration évoluée et supérieure de la raison, telle que la voulait Kant. On doit faire passer l'enfant, à l'aide de l'éducation, par diverses étapes (sympathie créée par les effets ou les motifs de ses actions; sympathie créée par l'énergie déployée, sympathie provoquée des êtres devenus des guides: parents éducateurs, ami, Dieu, etc...) pour arriver à cette idée de devoir, intérieure et abstraite de la conception kantienne.

Enfin, dans l'ordre du vouloir, il nous reste à parler de la force de la volonté, qui signifie justement une certaine quantité d'énergie et d'endurance de la volonté. Indépendamment de tout contenu matériel de la volonté, c'est cet énergétisme, qui peut avoir ses racines dans la constitution physique de l'individu, qui intervient avant tout, quand il s'agit de vaincre les obstacles de la vie de tous les jours.

On peut constater que la première série d'éléments exprime tous les traits de caractère qui se rapportent à l'individu, à sa personna-

lité, pour la développer et l'affirmer. Par contre les deux autres séries excèdent la personnalité, la rattachent à la vie sociale et lui créent des obligations vis-à-vis d'elle.

Si le caractère moral ne possédait que les premiers facteurs, il en résulterait l'hyper-trophie du moi, l'individualisme grossier et jusqu'à l'égoïsme extrême. S'il ne possédait que les seconds, la personnalité se pulvériserait jusqu'à une véritable annihilation. C'est de leur union que le caractère tire l'équilibre et l'harmonie, donc son essence même.

Et maintenant, cherchons à conclure. D'abord, la conception que nous avons essayé d'exposer de la nature du caractère moral, peut facilement trouver confirmation dans l'étude qu'on pourrait faire sur les hommes de caractère, que l'histoire universelle nous offre: par exemple, Périclès, Socrate, Démosthène, Régulus, Marc-Aurèle, les Martyrs, Kepler, Michel-Ange, Palissy, Foley, St-Vincent-de-Paul, Geoffroy-Saint-Hilaire, les deux Stephenson, Augustin Thierry, Franklin, Buxton, etc...

Notre méthode a été, à proprement parler, une méthode inductive, qui est partie de l'étude de ces biographies, réalités concrètes et vivantes, auxquelles se sont ajoutées les observations prises sur le vif de la vie de tous les jours, et qui nous ont permis de saisir et de fixer les facteurs dont nous avons parlé.

Nous croyons donc posséder ces facteurs concrets qui composent l'homme de caractère, de sorte que l'éducateur ou le maître d'école pourrait mieux s'en servir pour sa besogne pratique. Car, au point de vue de l'enseignement il n'y a pas de science ou de branche d'étude, qui ne pourrait toucher à des moments donnés, un ou plusieurs ou même la totalité de ces facteurs. Histoire, langues, géographie, sciences naturelles ou autres, philosophie et même jusqu'aux mathématiques, toutes pourraient influencer et éduquer ces sentiments, ces idées, ces formes de volonté. Les mathématiques, par exemple, par l'exercice qu'elles font de l'enchaînement logique et serré du jugement, peuvent contribuer à influer sur la logique du vouloir, parfois plus qu'un beau discours.

Quant aux formes de la volonté en particulier, elles peuvent surtout être éduquées par l'ensemble de l'enseignement et de l'éducation en général. C'est tout le régime du travail, le milieu de vie intellectuel et moral, les méthodes appliquées à l'enseignement et à la discipline morale, voire même l'éducation physique, qui pourraient diriger, favoriser ou entraver ces formes de volonté du caractère (1). C'est dans cette direction-là que les ressources de l'éducation nouvelle sont riches en promesses, par ses méthodes actives dans l'enseignement et le régime d'autonomie dans l'éducation

(1) De quelle utilité pourraient être pour l'éducateur du caractère, les recherches psychologiques sur la caractérologie des enfants, le livre de M. René le Jeune sur le « Mensonge et le Caractère » suffirait à lui tout seul à nous le prouver.

morale. Mais ici encore, notre concept du caractère moral, n'étant plus un concept abstrait, pourrait bien servir de guide à l'éducateur pour le conduire dans les mesures qu'il doit prendre dans tel ou tel cas particulier. Car si elles sont précieuses, ces formes de la volonté, elles ne sont pas le tout du caractère. Jamais une statue de bronze ne pourrait devenir un caractère moral; jamais la volonté, unitaire et logique ne pourrait suppléer au manque des sentiments et des idées supérieures.

Ce n'est pas tout. A chacun la liberté d'aller plus loin et d'ajouter un facteur nouveau, le facteur religieux, s'il le veut, c'est-à-dire d'englober le caractère moral dans un ordre supérieur de vie, en lui consacrant une valeur d'éternité et de sainteté, dont tous ne sentent peut-être pas le besoin.

L'essentiel, c'est de savoir que, selon l'expérience de l'histoire et l'expérience empirique de la vie, l'homme de caractère porte un lourd fardeau dans la société. Et pourtant, l'éducation doit tenter de le former. Théoriquement, ce but n'est pas si élevé qu'on ne puisse l'atteindre; et pourtant, il impose une ascension. Pratiquement, jamais époque n'en eut un tel besoin au milieu d'une évolution sociale si vertigineuse et si pleine d'imprévu. Les sages paroles du grand pédagogue américain que fut Horace Mann, par lesquelles il constatait l'avènement de la démocratie, mais en prévoyait bien les dangers, méritent d'être rappelés.

« Je suis heureux, disait-il, que le pouvoir ait irrévocablement passé aux mains du peuple. Siècle après siècle, l'humanité a gémi sous

l'oppression. Au profit du petit nombre, des races entières ont été asservies. Par l'ambition de quelques tyrans, des nations ont succombé sur les champs de bataille. Les plus nobles facultés de l'homme ont été obscurcies, déprimées par l'ignorance et la superstition. Le pouvoir est maintenant passé du petit nombre au grand, des exploitateurs à leurs victimes. Riches, nobles, privilégiés n'avaient reçu l'autorité que pour le bien du peuple, et ils l'ont mal employée. Leurs destinées aujourd'hui sont entre les mains du peuple; sa pauvreté commande à leur opulence; son ignorance décide de tous leurs droits; ses appétits menacent leurs demeures. Ce sont des hommes qui ne prendront conseil que de leurs désirs, qui les transformeront en lois; la société ne sera plus que l'incarnation de leur volonté, et si nous ne prenons pas plus de soins que nous ne l'avons fait jusqu'ici d'éclairer cette volonté et de la régler, elle gravera ses lois sur toute l'étendue du globe en caractères gigantesques et terribles... »

Bien entendu, l'enfant ne peut pas être déjà un homme de caractère, mais l'éducation doit le préparer à le devenir. A lui le devoir de continuer à fortifier cette éducation, par la vie elle-même et pour la vie, car si le talent peut se développer dans le silence, le caractère, au dire de Goethe, doit se former par contre dans la lutte de la vie.

*« Es bildet ein Talent sich in der Stille
Ein Charakter in dem Strom der Welt. »*

Et c'est aussi l'idéal de notre éducation nouvelle, je le crois.

Quelques remarques sur la Science de l'Éducation

Extraits de la Conférence de D^r Joseph MIRSKI

La préparation du maître est l'un des grands problèmes de l'éducation nouvelle. Pour le résoudre d'une manière méthodique, il faut tout d'abord trouver la solution de deux autres questions : à savoir la fonction principale ou la tâche de l'éducateur, et son art. Autrement dit, nous ne pouvons répondre à la question : « Comment faut-il préparer un éducateur ? » qu'après avoir répondu aux questions : « Quelle est la tâche principale de l'éducateur et quelles sont les conditions et les aptitudes qui lui permettront de bien s'acquitter de cette tâche ? »

Dans toute pratique interviennent, à doses inégales, deux éléments : la pure technique et l'art créateur. La préparation du praticien peut consister seulement à se rendre maître de la technique et du savoir théorique nécessaire à son exécution. L'influence de sa personnalité, de sa pensée, de sa volonté et de son caractère sur le cours et le résultat du travail diminue alors, bien qu'elle ne disparaisse jamais complè-

tement. Mais si l'art créateur domine, ces influences deviennent au contraire très importantes.

Voilà notre problème : l'éducation est-elle avant tout une technique ou un art créateur ? De la solution de ce problème dépend la réponse concernant le rôle de la personnalité de l'éducateur et — ce qui s'ensuit — l'obligation de considérer et d'étudier spécialement cette personnalité et de trouver les moyens adaptés à sa formation.

Or, l'opinion contemporaine sur la fonction et la tâche de l'éducation souligne de plus en plus le caractère créateur de l'éducation, et par cela même la fonction créatrice de l'éducateur, bien distincte de toute autre fonction, surtout des fonctions techniques, et étroitement liée à la personnalité de l'éducateur ou, comme nous l'exprimons aujourd'hui, à la structure spirituelle.

L'éducation tend, de plus en plus, à former

des individus indépendants et créateurs et en même temps socialisés (adaptés à la vie sociale). D'autre part, la « découverte de l'enfant » (O. Chrisman, *Pédologie*, 1896) effectue un changement total dans les opinions sur l'éducation et par cela même sur la fonction de l'éducateur — changement appelé par Claparède « la révolution copernicienne » de l'éducation.

L'éducation nouvelle est basée avant tout sur le développement spontané de l'enfant, par la convergence de facteurs intérieurs et extérieurs : combinaison de la croissance spontanée, du jeu et de l'autoéducation d'un jeune individu avec l'influence irrationnelle du milieu physique, social et culturel et celle d'une éducation consciente. L'éducation est donc seulement l'un des facteurs du développement de l'enfant et non le facteur unique, comme c'était l'avis de l'ancien « éducationnisme ». La fonction de l'éducateur change donc. Jusqu'à présent, elle consistait en une certaine influence extérieure exercée sur l'élève, avec l'intention de lui transmettre la connaissance de quelques valeurs objectives. Cette influence s'exerçait, directement ou indirectement, par l'exercice ou par l'utilisation des stimulants et des réactions. Actuellement, le point important est la personnalité de l'enfant et son épanouissement spontané. L'éducation consiste, d'une part à créer un milieu assurant à l'enfant les conditions indispensables à un développement libre et naturel, et d'autre part et, en même temps, à orienter ce développement dans une direction voulue par la formation appropriée à ce milieu. C'est à l'éducateur qu'incombe cette dernière tâche.

Considérée à ce point de vue, la fonction de l'éducateur se trouve sensiblement élargie et approfondie, et ses aptitudes personnelles y jouent un rôle important. Outre l'élargissement du savoir exigé — spécialement du savoir pédagogique — et outre l'indispensable exercice technique, ce qui s'impose, tout d'abord, c'est une attitude profondément éducative. Cette attitude est, à mon avis, faite d'amour et de respect pour l'enfant. A cet amour de l'éducateur correspond l'amour et le respect de l'enfant pour l'éducateur, réciprocité des sentiments qui constitue le vrai rapport éducatif entre les enfants et les maîtres. Ajoutons encore le talent éducatif qui consiste en l'intuition psychologique, c'est-à-dire en la capacité de comprendre intuitivement la vie psychique de chaque enfant ; et dans l'imagination éducative, c'est-à-dire dans la capacité d'inventer les moyens et les conditions appropriés à chaque situation pédagogique, au développement de chaque enfant.

En somme, ces faits démontrent clairement que l'éducation n'est qu'une forme du phénomène général qu'est le commerce d'une personnalité mûre avec une jeune personnalité qui se développe, et l'orientation de cette dernière vers sa propre forme, vers ce « Deviens ce que tu es » de Pindare.

Ce n'est point ici le lieu de considérer ce problème dans toute sa profondeur. Pourtant, il est étonnant de voir une question si simple et si évidente, si essentielle dans l'éducation et si bien connue de tous les vrais éducateurs rester si longtemps absente de la théorie de l'éducation. Elle me semble non moins importante que la découverte de l'enfant même — et pourtant elle est non seulement inconnue à de nombreux pédagogues parmi les « traditionnels », mais par encore considérée à sa juste valeur par quelques-uns de ceux de l'avant-garde, comme Mme Montessori et Mme Parkhurst. Et pourtant, la découverte de la personnalité de l'éducateur dévoile des perspectives nouvelles sur l'éducation et son organisation, ainsi que sur l'éducateur et sa formation.

Ce terme de « pédéologie » est emprunté à un psychologue italien Eusebiotti, cité dans son ouvrage « Psicologia generale » (Pinerole, 1914) pour dénommer la psychologie du maître. Claparède cite ce terme dans sa « Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale » (Genève, Paris, 1922). Enfin, il faut évoquer un fait très significatif : Dans la systématique pédagogique de Herbart et de ses élèves, notamment chez Rein, nous trouvons seulement deux sections principales du problème éducatif : à savoir la science du but de l'éducation et la science des méthodes et des moyens. L'enfant et l'éducateur y manquent complètement. Rien de plus caractéristique que la comparaison de cette systématique pédagogique de Rein avec celle que donne le créateur de la pédagogie expérimentale, E. Meumann, dans son ouvrage : « Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen » (11^e édition, Leipzig, 1922, p. 58-62). Meumann établit les sections suivantes : 1) la science du but de l'éducation ; 2) la pédologie ; 3) la science de l'éducateur ; 4) la méthode et la technique de l'éducation ; 5) la science des moyens et des matériaux éducatifs ; 6) la science de l'organisation de l'éducation et des institutions éducatives. Nous citons ce fait comme particulièrement significatif pour la genèse et l'histoire de notre problème.

En voici un autre. En 1920, Edouard Claparède, un des plus éminents représentants de la science de l'enfant, publie son livre intitulé : « L'École sur mesure » (Lausanne, Payot). En 1931, paraît un autre livre correspondant. C'est « L'École sur mesure à la mesure du maître » (Genève, chez l'auteur et Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, 41, rue Gay-Lussac, 1931), dont l'auteur est Adolphe Ferrière, un des plus éminents représentants de l'éducation nouvelle. Est-ce que ces deux faits ne sont pas extrêmement significatifs ? Voilà le grand psychologue génétique qui crée une nouvelle conception de l'éducation en tirant les conséquences de la science de l'enfant, et voici l'excellent théoricien de l'éducation nouvelle, qui la complète par l'introduction de l'éducateur dans l'art éducatif, en tirant les conséquences d'une analyse approfondie de cet art.

Nationalisme et internationalisme en éducation

UNE EXPERIENCE DE L'INDE

par A. N. BASU (extraits)

Assise sur ses ruines, l'humanité de 1919, lasse de la guerre, avait rêvé d'un monde futur libéré des forces dangereuses du nationalisme agressif, monde où les nations s'aborderaient en amies et édifieraient en commun un vaste Super-Etat et une culture mondiale inimaginable jusque là. On lança la Société des Nations et le mot d'ordre fut : internationalisme.

Dix ans plus tard, on n'en était pas beaucoup plus près qu'en 1919. On n'ose plus évoquer le mot d'ordre d'alors. Les nationalismes réactionnaires fleurissent plus que jamais...

Pour beaucoup de pays ce fut un retour en arrière ; pour quelques-uns, par contre, ceci pourrait constituer un progrès. Ainsi, pour l'Inde et pour ceux qui, au cours de ces derniers siècles, avaient cessé de s'appartenir. Mais le nationalisme ne signifie pas isolement. Enracinée fermement dans la culture d'une tradition vivante, une nation est plus apte à jouer un rôle international. De même l'individu ne deviendra un véritable citoyen du monde que si ses racines plongent fermement et solidement dans la culture de sa propre nation, y puisant son énergie et sa vitalité spirituelles.

L'école de Rabindranath Tagore réalise cette condition : elle tend à former des citoyens de leur nation et de l'humanité. L'individualité d'une nation est exprimée dans les traits distinctifs de sa culture et il est essentiel pour la vie nationale que ces traits et caractères individuels soient maintenus. Or, les écoles de l'Inde ancienne étaient constituées par des ermitages où maître et disciples vivaient de la même vie spirituelle et apprenaient, en concrétisant leur enseignement, à vivre d'une vie complète. Les disciples y demeuraient en contact intime avec l'Infini dont la Nature reflète la beauté et la grandeur, car l'Infini s'y manifeste sous mille formes dans les êtres vivants et dans le monde inanimé. Au sein de l'unité de l'esprit, il n'y a rien qui sépare un homme d'un autre homme. Cette vérité spirituelle formait, dans ces temps-là, le fondement de la vie et, aujourd'hui même, elle seule peut servir à fonder réellement l'intercompréhension et la bonne volonté entre nations.

Tel est l'arrière-plan spirituel de l'école de Santiniketan. Elle ne s'attache à aucune secte, ni à aucun nationalisme. Car les voyants de l'Inde ancienne pensaient que l'Infini dont l'idéal est d'avoir la réalité présente à l'esprit — et ceci n'est pas seulement un idéal, mais l'objectif unique de la vie — est au-dessus des sectes et croyances, aussi bien religieuses que sociales ou politiques.

Toutefois, l'enfant, quand il arrive à l'école, est un enfant de l'Inde et, pour son éducation, le milieu ambiant et sa culture passée entrent en ligne de compte, tout aussi bien que le monde présent. C'est pourquoi la culture et la tradition hindoues ont une place d'honneur dans le programme formulé par Tagore. Mais, à côté d'elles, — et parce que, selon lui, la connaissance complète de la culture propre d'une nation est impossible sans compréhension sympathique d'autres cultures qui ont participé à sa formation, avec lesquelles elle s'est trouvée en contact ou même en conflit et sans la connaissance desquelles on ne saurait s'expliquer sa propre évolution, — il s'est efforcé de mettre l'enfant hindou en contact avec tout ce qu'il y a de mieux dans les autres cultures du monde.

Nous nous efforçons toujours de fournir à nos enfants une vision juste de la vie. Ainsi, pour prendre un exemple concret, l'histoire nous présente une excellente occasion de préciser cette vision et, à Santiniketan, on ne se fait pas faute de l'utiliser. A notre programme d'histoire, — un des plus complets et des mieux ordonnés qu'il m'ait été donné de connaître, — on s'est attaché à incorporer tout ce qu'il y a de mieux dans les autres civilisations. Nous savons et sentons que ces dernières doivent y figurer non par tolérance, mais en tant qu'éléments légitimes ; car la vérité s'exprime sous des formes diverses et n'est le monopole d'aucune civilisation. Nous, en Orient, nous étudions l'Occident, nous l'apprécions, nous l'imitions parfois, car nous nous rendons compte que la vie moderne est pour une grande part influencée et dirigée par lui. Nous savons aussi que si nous voulons devenir des nations modernes, marchant au pas des autres, nous devons nous efforcer d'incorporer à notre culture ce qui s'y trouve de meilleur. Mais y a-t-il en réciprocité de la part de l'Occident ? N'y a-t-il rien que l'Occident puisse apprendre et estimer en Orient ? Les vérités que possède le monde sont-elles toutes le monopole de l'Occident ?

On ne se comprend pas. Amitié et coopération ne sont pas réciproques. Un esprit de conquête inspire encore l'Occident. Il subsiste des réactions défensives et l'esprit du nationalisme le plus insensé s'en trouve encouragé !

En Inde, en dehors de Santiniketan, ce faux nationalisme fait des progrès universels et cet esprit rend la tâche que s'est assignée Santiniketan infiniment plus difficile.

Vers l'École sur mesure dans l'enseignement public

Résumé de communication de section

par M. Lucien WELLENS

La transformation de l'École pose, aux Administrations publiques, maints problèmes ardu; l'une des difficultés réside dans la nécessité de concilier les besoins individuels de chaque enfant avec les exigences d'un enseignement collectif.

Sans doute, si toutes les écoles publiques étaient des « Ecoles Nouvelles », la question serait résolue, mais nous sommes encore loin de cet idéal.

Afin d'assurer à ses écoliers l'enseignement qui répond le mieux à leurs capacités, l'Administration communale de Liège (Belgique) s'efforce de grouper les enfants de telle manière que l'on puisse largement tenir compte du degré d'aptitude de chacun à assimiler le programme scolaire.

Comme les problèmes de sélection et d'examen seront spécialement envisagés au cours de cette conférence, nous croyons pouvoir vous présenter l'organisme créé par la Ville de Liège, en 1930.

Il s'agit d'un « Centre d'observation méthodique des écoliers » qui a dans ses attributions :

- 1° le « dépiستage » des enfants anormaux ;
- 2° l'examen des enfants normaux en vue de la constitution de classes homogènes ;
- 3° la préparation de la sélection des Mieux-Doués et de l'Orientation professionnelle.

L'action de ce « Centre d'Observation » s'étend sur les Jardins d'Enfants (enfants de 3 à 6 ans) et sur les Ecoles primaires (enfants de 6 à 14 ans), mais durant les deux premières années de son fonctionnement, c'est surtout aux élèves des écoles primaires communales qu'il s'est adressé. Les écoles primaires communales de Liège comptaient au 31 décembre 1931, 8.547 élèves.

Sélection des enfants anormaux

Dès 1913, la Ville de Liège a annexé à ses écoles primaires, des classes spéciales pour enfants anormaux.

Pour assurer le recrutement des élèves de ces classes sur des bases sérieuses, une Commission de sélection des enfants anormaux ou atardés pédagogiques, établit une procédure dans laquelle interviennent l'Institututeur (trice), le directeur (trice) de l'école, le psychologue et le médecin, les professeurs de l'enseignement spécial.

(Des formules de procédure et des fiches furent communiquées aux auditeurs).

	1930/31	1931/32	Total
Nombre d'enfants examinés	71	60	131
Reconnus débiles mentaux	46	47	93
Accord des parents sur le transfert de leur enfant dans l'enseignement spécial . .	39	46	85

Après chaque examen, un rapport est adressé par M. l'inspecteur au Chef d'école : ce rapport propose les mesures utiles à l'éducation de l'enfant. (Exemples soumis aux auditeurs).

L'enseignement des classes auxiliaires est à tendances pratiques utilitaires et on envisage de réunir toutes les classes en un établissement unique où les enfants seront transportés par autobus ou tramway.

Examens des enfants normaux Classes homogènes

Avantages de ces classes : enseignement mieux à la portée du groupe, meilleure adaptation des leçons aux caractères particuliers de ceux qui les reçoivent, avancement plus régulier des élèves bien doués sans attendre les « trainards », occasions plus fréquentes pour ces derniers de concentrer leur effort sur les branches essentielles, conditions de travail plus rationnelles pour le professeur dont les leçons s'adressent à des élèves de force sensiblement égale.

Répartition des élèves sur des bases psychopédagogiques (tests d'intelligence et tests d'instruction).

En 1930/31, 426 enfants ont été examinés dans 16 classes.

En 1931/32, 995 enfants ont été examinés dans 38 classes.

Résultat : le pourcentage des enfants retardés dans leurs études, passe de 46,8 0/0 en 1925, à 32,9 0/0 fin 1931.

L'organisation des classes homogènes sera étendue.

Préparation de la Sélection des Mieux-Doués et de l'Orientation Professionnelle.

A Elseneur, en 1929, le Cinquième Congrès de la Ligue internationale pour l'Education Nouvelle s'appliqua longuement à étudier, sous la direction avisée de M. Ad. Ferrière, la « Détermination des Types psychologiques ».

C'est en partie en nous inspirant des travaux

de cette section, que nous avons élaboré notre « Carnet d'Observation Méthodique des Ecoles ». (Modèles remis aux auditeurs).

Ce carnet, parallèle au « Carnet sanitaire » dressé par le médecin et l'infirmière, est complété chaque année par l'instituteur.

Nous espérons, par là, amener les éducateurs à se pencher plus souvent sur la nature de l'enfant, à le mieux connaître, à percevoir les différences individuelles et à savoir ce qu'il peut exiger de chacun de ses élèves. Nous diminu-

rons aussi la période de tâtonnement inhérente au début de chaque année scolaire, puisque le « Carnet d'Observation » suit l'enfant durant toute sa scolarité, depuis le début du Jardin d'Enfants jusqu'à la fin des études primaires.

Enfin, à ce moment, nous posséderons des indications précieuses qui, à côté des examens médicaux et psychologiques, aideront à la sélection des Mieux-Doués et à l'Orientation Professionnelle.

(Juillet 1932).

L. WELLENS.

LA VOIE A SUIVRE

L'Éducation des enfants soumis à l'obligation scolaire

par Hermann TOBLER † (1872-1933)

Hermann Tobler, fondateur et directeur de l'École nouvelle de Hof-Oberkirch, en Suisse, est mort le 5 janvier 1933. Après l'Anglais Cecil Reddie, l'Allemand Georg Kerschensteiner ; après le Belge Ovide Decroly, le Suisse Hermann Tobler ! Vraiment, l'année écoulée a été dure à l'Éducation Nouvelle ! Si le premier avait atteint les limites de sa carrière, on était par contre en droit d'attendre beaucoup encore des deux derniers !

Hermann Tobler a passé sa vie dans des internats : comme enfant, à St-Gall, sa ville natale ; comme jeune maître, en Angleterre. Dès 1899, il fut professeur à l'École de Commerce de St-Gall ; mais il dirigea en même temps l'internat cantonal. Enfin, dès 1906, il fut directeur de l'École nouvelle de Hof-Oberkirch, sans doute une des huit ou dix meilleures institutions du monde. Nul n'a donc mieux que lui connu les internats, leurs défauts, leurs avantages, les réformes qu'il fallait introduire pour parer aux premiers et bénéficier des seconds. Contrairement à tant d'autres novateurs, il fut avant tout un praticien, un réalisateur et ensuite seulement un théoricien. C'est dire que la théorie, chez lui, éclairait et expliquait la pratique. Et c'est aussi ce qui confère à sa parole une valeur exceptionnelle.

Hardiment il innova sur plusieurs points et il le fit avec une sûreté absolue, gage du succès.

Sa connaissance des besoins matériels d'une communauté de jeunes garçons lui fit réaliser le cadre parfait de l'École nouvelle. Les bâtiments et les installations de Hof-Oberkirch, à la fois beaux et pratiques, sont, à cet égard, des exemples inégalés.

L'« École active créatrice », dont il se fit le champion, s'appuyait sur une comparaison entre les activités d'ordre économique du passé et celles du temps présent, ceci avec réalisations manuelles appropriées, ce qui a conduit à la création d'un musée, objet de sa fierté et qu'il nous a fait visiter avec amour en septembre 1931, époque où il souffrait déjà cruellement de névralgies dues, paraît-il, à de l'artériosclérose.

Dans le domaine des horaires, il fut le premier à pratiquer un système qui se révéla d'une fécondité admirable : les branches, réunies en six groupes, étaient et sont encore enseignées à raison de deux groupes par matinée, le même groupe durant une semaine entière. J'ai dit, dès 1920, dans mon livre « Transformons l'École », les avantages multiples de ce système. A part l'Odenwald, qui a institué des « cours » d'un mois, aucune école, à ma connaissance, n'a suivi l'exemple de Hof-Oberkirch. N'est-ce pas chose regrettable ?

Autre initiative : pratique de l'entraide sociale, durant la guerre, puis encore après la guerre. Équipes pour aider à des paysans dans le besoin à rentrer leur foin ; équipes de secours à des familles misérables des environs ; privations volontaires (viande, sucres) en faveur d'œuvres sociales dignes d'appui (Armée du Salut, etc.).

Je ne parle pas ici du « self-government », poussé très loin et fonctionnant à merveille.

M. Tobler était partisan de la coéducation. Vers 1912, il annonça qu'il ouvrirait son école aux fillettes. La carence des parents fit échouer la tentative ab ovo. En Suisse allemande, l'esprit utilitaire exige des garçons une éducation mâle et rude que les parents redoutent de voir imposer aux jeunes filles ; ou, en sens inverse, ils craignent que la présence de l'élément féminin conduise à du relâchement... Conception, à mon sens, bornée de ce qui doit constituer l'essentiel en éducation !

Président dès 1927 de la section suisse de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, H. Tobler assista à presque tous nos Congrès internationaux et aux assemblées annuelles de la section suisse, qu'il réunissait deux ou trois fois à Hof-Oberkirch même. La dernière fois, à Bâle, le 28 juin 1931, souffrant déjà, il prononça une belle allocution qui a été résumée ici même.

Sa personnalité attachante, au regard pénétrant, au verbe net et bref, au geste sûr et rapide ; son école, réglée comme un organisme de précision, mais où chacun trouvait l'activité qui était la sienne et répondait à son tempéra-

ment ; ses écrits enfin, pratiques, sensés et inspirés d'un idéal social, moral et religieux élevé, étaient connus bien au delà des frontières de son canton et de son pays.

Ses attaques contre l'école ancienne étaient parfois mordantes et toujours pertinentes. Il nous souvient de sa condamnation des programmes scolaires dans le numéro de juillet 1929 de *Schulpraxis* (Berne), résumée dans ces colonnes (numéro 66, mars 1931, p. 79). Après une analyse ferme, claire et nette, il conclut : « Le programme d'enseignement semble donc être l'obstacle constant opposé à toute réforme scolaire véritable. Cette affirmation peut paraître hérétique, révolutionnaire ; elle résiste pourtant à tout examen objectif et subjectif. » Mais alors ? Quel programme propose-t-il ?

Déjà au Congrès de Montreux (Cf. n° 8, oct. 1923, pp. 80-81), il en avait indiqué la base : partir des énergies latentes de l'enfant et les renforcer tout en les sublimant. « Si mon savoir m'abandonne, je puis avoir recours au dictionnaire. Mais comment puis-je m'aider, si ma force morale me fait défaut ? »

La psychologie enseigne « que, dans l'homme, les instincts parlent d'abord : instincts de conservation de l'individu et de l'espèce ; elle montre que les instincts sont plus ou moins forts selon les individus ; que, consciemment ou inconsciemment, ils cherchent à se libérer. Une partie de ces instincts doit être assouvie, sous peine d'entraîner un déséquilibre physique et moral ; d'autres doivent être bridés, mais non refoulés ; d'autres enfin seront spiritualisés, sublimés, c'est-à-dire transformés en actions sociales utiles. Il est de toute importance pour la pédagogie de reconnaître la signification de l'élément affectif et sa capacité de sublimation. Par là, elle connaîtra les possibilités et les limites de l'éducation et elle saura ce que signifie la période de l'enfance pour le développement du caractère. »

Conséquences : dans les études, plaçons l'élève en présence d'un problème économique et, puisque la principale tâche de l'économie est de produire les objets nécessaires à l'être humain pour satisfaire ses besoins, plaçons-le devant un problème de production. Tout l'être s'y intéresse, le conscient et l'inconscient, le côté affectif et le côté intellectuel. Tel est le *Gestaltungsunterricht* (Pour l'Ère Nouvelle, N° 66, p. 79. — V. a. N° 32, nov. 1927, p. 236).

Conséquence sociale : « La communauté scolaire... doit prendre part à la vie sociale, non seulement recevoir d'elle, comme jusqu'ici, mais aussi lui donner le meilleur d'elle-même. Et elle le peut... Ainsi, de l'école liégeois, sort l'école de l'entraide. » (Ibid., N° 8, p. 81).

Hof-Oberkirkh a prouvé et prouve encore la fécondité et l'excellence pratique de ces principes d'action.

Homme complet, mari, père, directeur d'école, orateur, écrivain, H. Tobler trouva encore moyen de rendre mille services à sa commune et à son canton. Il faisait partie des autorités ecclésiastiques d'Uznach ; il fut durant bien

des années inspecteur scolaire d'un district ; il fut aussi membre du Grand Conseil de son canton et président du parti démocratique de Kaltbrunn et d'un district voisin. Il fut membre actif de la Fondation de Pro Juventute. A sa veuve, à ses enfants, en particulier à son fils, M. Erich Tobler, qui le remplace avec courage à la tête de l'école (après études à l'école des Roches, à l'Institut J.-J. Rousseau de Genève et en Angleterre), à ses collaborateurs, plusieurs d'entre eux attachés à l'école depuis sa fondation (tant le corps enseignant y est stable, chose rare !), à ses innombrables élèves qui perdent en lui un chef aimé et respecté, nous adressons ici notre message de condoléances émuës.

Puisse les lignes qui suivent — article daté du 23 novembre 1932 — nous faire pénétrer une fois de plus, la dernière, au cœur de son esprit clairvoyant et généreux. Elles constituent en quelque sorte son testament spirituel.

Ad. FERRIERE.

« Ce que l'homme doit réaliser doit se dégager de lui-même comme un second moi », a dit Goethe.

L'école actuelle n'a pas une tâche aisée. Certes, on fait de grands sacrifices en sa faveur. Il y a cent ans, on les eût crus impossibles. Mais ses bienfaits sont contestés, et ceci, pour une bonne part, par ceux à qui elle prétend les apporter : la jeunesse elle-même. Au fait, répond-elle aux exigences que lui a tracées Pestalozzi : tendre la main aux énergies spontanées de la nature, poursuivre l'éducation maternelle et familiale de Gertrude ? Tel serait pourtant, en tout temps, son devoir : non pas régenter l'enfant, mais lui aider à se débrouiller au milieu des courants du monde extérieur, culture et nature, prochain et soi-même.

Les expressions les plus directes de l'homme, du balbutiement du tout-petit jusqu'à la chanson d'amour du poète, de la malédiction du valet de ferme à la prière du croyant, tout est tentative de maîtriser l'univers ambiant. Et c'est avec celui-ci — tour à tour menaçant ou attirant, consolant ou impitoyable — et avec les impressions qu'il suscite en lui, que l'homme a affaire quotidiennement. Si l'école tenait compte de ce fait, elle serait fidèle aux exigences de la psychologie contemporaine. En quelque lieu que ce fût, elle prendrait sa signification locale ; elle constituerait pour la jeunesse le lien entre monde extérieur et monde intérieur ; elle contribuerait à relier, chez l'individu, l'inconscient instinctif et le conscient rationnel. Pour peu qu'elle assume ces tâches, l'école se voit contrainte de s'adapter peu à peu, d'une part à ce qui constitue l'essence de l'être en croissance et, d'autre part, aux circonstances d'ordre social et naturel.



Ces considérations entraînent avec elles des

conséquences qu'on peut désigner comme les principes d'action de l'école.

1. — Elle met les enfants en contact direct — au dehors et au dedans — avec les problèmes de la nature ambiante et du monde de la culture. Ils acquièrent ainsi la vision claire du lien génétique qui relie le passé au présent vivant. Les *manuels* — de lecture, d'histoire, de calcul, de sciences naturelles — contiennent l'opinion élaborée et achevée des adultes sur ces problèmes, et tels que ceux-ci les aperçoivent dans d'autres circonstances de temps et de lieu. Leur unique avantage est de compléter l'expérience de l'enfant ; jamais ils ne doivent se substituer à celle-ci. Introduire l'enfant dans l'univers, ce n'est point du tout l'introduire dans le monde des ouvrages scolaires.

2. — Dans les premières classes primaires, une activité constituée par des jeux permettra à l'élève de se rendre maître par ses sens du monde qui l'entoure et d'en connaître par les yeux et les mains les éléments tels qu'ils sont. Les forces et les connaissances personnelles s'appuient, dans leur développement, sur la curiosité de l'enfant et sa recherche du plaisir. Dans les classes primaires supérieures et durant les premières années de l'enseignement secondaire — âge de la puberté, avec ses espoirs et ses possibilités illimités — l'élève apprend avant tout, par des recherches librement décidées et des créations personnelles, à établir un accord entre les mondes intérieur et extérieur. Dès 14 ou 15 ans, l'esprit prend son essor et embrasse des conceptions de plus en plus vastes et riches. C'est le moment où il bénéficiera des visites de musées et autres, des projections, des conférences et des études personnelles.

3. a) — Disperser l'expérience enfantine en branches scolaires conformes aux disciplines scientifiques, comme cela se pratique d'ordinaire, c'est rendre plus difficile l'évolution psychologique unique de l'enfant. Chaque problème peut être envisagé sous sa face naturelle, culturelle et mathématique. De même, le travail subdivisé conformément à un horaire entraîne un gaspillage des forces, le zèle au travail une fois acquis étant quotidiennement et à plusieurs reprises brisé arbitrairement par la cloche.

3. b) — S'attacher, à l'école publique primaire et secondaire, à un programme préconçu — celui-ci fût-il même conforme à l'école du travail de Kerschensteiner — c'est adopter une attitude incompatible avec l'éducation de la personnalité. Le programme scolaire tel qu'on le conçoit le plus souvent suppose une ingurgitation imposée du dehors au dedans d'une masse de connaissances plus ou moins sommaires. Il faut le remplacer par un « plan d'éducation », par où l'on entend que le maître doit être prêt à adapter ses moyens pédagogiques — nature et quantité du travail — aux possibilités enfantines telles qu'il les observe. Ceci exige un travail par groupes et

non par classes. L'attitude du maître, dans son activité pédagogique, doit être réellement celle d'un maître (idée de maîtrise des connaissances) et non pas celle d'un simple fonctionnaire ou agent.

4. — Les adolescents studieux percent à jour, avec beaucoup de perspicacité, le vide de nos idéaux de culture, tels qu'ils s'incarnent dans les examens du bachelot et autres, dans le culte de la « matière » scolaire et de l'autorité, dans les horaires et programmes, dans les règlements et dans l'enseignement collectif de la classe. Toutes ces institutions méconnaissent la détermination individuelle du devenir psychologique, l'appétit de savoir engendrant l'attention naturelle, la force instinctive qui s'extériorise en travail librement décidé : elles se fondent exclusivement sur l'efficacité de la coercition, de la menace des punitions et des certificats. La vieille génération redoute la perversité de la jeunesse et son absence de respect de l'autorité, et ceci même lorsqu'elle l'a tenue en bride durant des années par son régime. Par là, elle sous-estime sa valeur vraie. Sa capacité d'effort, quand elle peut se livrer à une activité d'ordre économique, est énorme : travail de longue haleine et libre choix sur un large champ de travail. On rencontre cette même endurance déjà chez les jeunes enfants sur le tas de sable. Les limites de la fatigabilité vont, dans ces conditions, bien au-delà de ce qu'on constate aujourd'hui avec le travail scolaire morcelé.

5. — Ce serait commettre une grave erreur que de supposer la jeunesse d'aujourd'hui moins capable d'effort et d'enthousiasme que celle d'hier, quand bien même elle se montre différente. Elle désire envisager les choses telles qu'elles sont et pouvoir entretenir avec les maîtres des rapports où règne la confiance mutuelle. Elle veut se délivrer de l'ancienne morale scolaire, telle que la pratique l'école traditionnelle, où le maître détient un pouvoir absolu et où il ne demeure à l'élève d'autre ressource que la ruse. Elle cherche en nous, adultes, des guides dans les difficultés de la vie, guides réfléchis qui ne s'imposent pas, et non des magisters à cheval sur leur seul enseignement. Elle ne voit plus en l'école une aide, lorsque celle-ci se drape dans sa majesté d'institution fin en soi ; avec raison, elle aperçoit en celle-ci un instrument de coercition qui vient s'interposer entre elle et le monde. Elle témoigne, par ailleurs, d'une sincérité nouvelle, d'un courage nouveau devant la vie et d'un sentiment de camaraderie sociale accentué. Elle est prête à collaborer avec nous pour édifier l'école nouvelle, celle qui s'inspire de l'esprit ; mais son idéal n'est plus celui de la personnalité libre telle qu'on la concevait au XIX^e siècle ; elle lui préfère la conception d'après-guerre d'une personnalité liée aux destins de la communauté. Pénétrer de tout son être dans la réalité, c'est toucher du doigt les liens qui nous relient à la nature et à la culture ; c'est aussi se reconci-

lier avec la vie. Ceci se voit déjà à l'allure plus décidée de la jeunesse dans la rue. Satisfaire ce besoin de décision, c'est s'assurer une possibilité d'agir sur son âme. La jeunesse actuelle crée, à son usage, un tissu de réalité et d'imagination ; elle établit ainsi des rapports affectifs étroits entre elle et le monde extérieur. L'activité de l'imagination dans les domaines de la religion, du folklore, de la linguistique, des beaux arts, du chant, de la rythmique, etc., doivent demeurer en contact vivant avec l'ensemble de l'être, avec l'expérience personnelle. Par là, est assuré le libre jeu des intuitions et tendances de l'élève ; son imagination, se sentant sans entraves dans ces domaines, il fait appel au maître pour que celui-ci lui aide à voir clair et à en utiliser les matériaux pour sa croissance spirituelle. L'imagination, tout comme le rêve, peuvent jouer auprès de lui le rôle de consolateurs ; mais il ne faut pas qu'il s'y confine exclusivement. Il ne faut pas lui épargner une éducation qui le mette en contact avec les dures réalités de l'existence.

6. — Le travail par groupes fournit, mieux que le travail collectif ou le travail individuel, l'occasion de s'adapter à autrui et de collaborer. Très tôt, soit à l'atelier et au jardin, soit aussi en classe, lors des études où il est nécessaire de créer et de former des projets, on voit les natures de chefs pratiques et techniques se différencier des natures dociles, prêtes à aider. Par ailleurs, les travaux d'observation révèlent les têtes chez qui le don de soi d'ordre scientifique sera l'aptitude dominante. Voilà pourquoi il convient d'écartier l'« école des bien doués », aussi bien que l'école trop étroitement spécialisée où un programme trop précis est imposé, avec un critère quantitatif, à chaque degré scolaire, conception étroite à laquelle on s'attachait jadis et à laquelle on tend parfois à revenir aujourd'hui.

7. — Afin d'ancre certaines techniques par l'exercice, on pourra instituer de temps à autre, pour les élèves qui en ont besoin (pas collectivement, pas par classes entières) des cours en matière de calligraphie, d'orthographe, de lecture, de calcul, de travaux manuels (jardinage et travaux d'atelier) ; de même, pour tous, des cours de langues étrangères.

8. — En matière d'activités corporelles aussi — jeux, sports, gymnastique — les jeunes gens doivent pouvoir s'exercer quotidiennement. La santé constitue la base de tout travail effectif. Ici encore, comme dans les activités de l'esprit, la norme doit être cherchée dans l'entrain et la joie de vivre des élèves et non dans la fixation de fins globales, *a priori*, comme cela se pratique.

9. — La présentation régulière de rapports oraux ou écrits remplace les compositions scolaires usuelles. Le choix du mot propre est en relation directe avec l'impression reçue ;

ainsi se forme le noyau d'un style personnel fondé sur des réalités. A notre époque de division du travail, il faut que les élèves aient très tôt l'occasion de se vouer à des travaux libres de longue haleine dans quelque domaine que ce soit, afin de révéler les tendances et les lacunes de leur être, et non pas, comme c'est le cas, de vagues intérêts, plus ou moins les mêmes pour tous.

10. — A la place des bancs scolaires traditionnels, des cahiers et des manuels, la classe de l'Ecole nouvelle a besoin avant tout de tables pourvues d'un outillage simple, de quelques matières premières et de livres à consulter, sans négliger les ouvrages de littérature et d'art. Le matériel scolaire dit « instructif », au sens de l'école traditionnelle, n'entre plus en ligne de compte. Dans un même local ou dans des locaux différents, l'élève d'un groupe peut se livrer à un travail tout à la fois pratique et théorique. Lorsqu'on établit un travail adapté aux personnalités, la discipline ne présente aucune difficulté ; chaque élève tient à avoir son propre travail, afin de pouvoir s'y donner tout entier.

11. — La réforme scolaire proposée ici répond aux exigences de la psychologie et de la sociologie moderne, ainsi qu'aux besoins de la croissance juvénile. Elle n'a rien à voir avec les convictions politiques ou confessionnelles des parents. Par contre, elle fournit à ceux-ci l'occasion de collaborer, et ceci par des communications, explications, initiations à leurs spécialités, dons, etc.

Les écoles expérimentales sont à recommander ; elles peuvent toujours montrer des voies nouvelles et répandre des idées justes et des pratiques fécondes.

Cette réforme scolaire exige une formation tout autre des maîtres. Inconsciemment, pour l'élève, le maître remplace les parents ; volontiers l'enfant voit en lui un idéal affectif, d'ordre moral. La fonction essentielle du maître d'école populaire consiste, non pas à réunir et à transmettre des connaissances brutes, mais à comprendre, par son sentiment et son savoir scientifique, l'enfant qui joue et qui crée, à découvrir en lui les énergies culturelles et naturelles — spontanéité constructive — en devenir.

La réforme scolaire n'est pas une réforme de méthodes et de programmes. Elle est une attitude nouvelle vis-à-vis de l'enfance et de l'ambiance. Son but est : contribuer à aider chaque enfant à trouver sa place à lui dans le monde. La vie actuelle exige impérieusement cette attitude. L'Ecole nouvelle n'est donc pas liée aux conditions économiques et sociales des parents. Elle vérifie ce mot de Goethe : « L'homme n'est heureux que lorsqu'il a trouvé, dans l'action, les limites de sa personnalité. »

HERMANN TOBLER.

(Traduction Ad. F.).

Un Foyer : « Chez Nous »

Notre époque fournit de multiples occasions de se lamenter. Elle en fournit aussi de se réjouir. Il faut saisir celles-ci au passage. Il faut s'en inspirer d'autant plus qu'elles comportent un enseignement pour l'avenir. Un enseignement et un encouragement : une source de confiance et d'espérance, de foi et de joie renouvelées.

Le Home « Chez Nous », à la Clochette sur Lausanne, constitue une de ces sources de foi et de joie. Sa destinée, à vrai dire, est étrange. Il est très petit, très modeste ; ses moyens sont limités ; il ne présente, aux yeux, rien — mais là rien ! — d'extraordinaire. Un reporter pressé s'en irait déçu, estimant qu'on lui a fait perdre son temps en l'envoyant là-haut, sur les monts, par-delà les forêts : « Rien à voir, non, vraiment rien. »

— Et pourtant, on vient le voir d'Asie et d'Amérique. Des pédagogues remarquables de Lisbonne et de Moscou sont venus s'en inspirer. Un simple film qui montre à l'œuvre, dans les détails de la vie quotidienne, les enfants de ce Foyer, a fait fureur. Hier encore, un correspondant de Roumanie m'écrivait : Je l'ai montré à 45.000 enfants. En 1930, on l'a applaudi — que dis-je : les enfants des écoles hurlaient et trépanaient de joie ! — dans quinze villes, d'un bout à l'autre de l'Amérique latine, et dans la Péninsule Ibérique. Un journaliste de Budapest le désigne ainsi : « Sans contredit, une des plus jolies choses qu'on ait fixées sur la pellicule d'un appareil de prise de vues ! » En janvier 1933, le plus grand journal pédagogique suisse, à Zurich, déclarait : « Ce film est une des choses les plus exquises que j'eusse jamais vues sur l'écran. » Dans les écoles de Pittsburgh, aux Etats-Unis, on le considère comme un chef-d'œuvre. — Si j'insiste sur l'effet produit, sans l'ombre d'un « artifice », par un simple déroulement de photographies, jeu d'ombres et de lumières, que ne pourrais-je citer, venant de visiteurs obscurs ou éminents, de ceux qui ont su « voir » ! Un témoignage seulement : M. A. N. Basu, professeur à Santiniketan, où il collabore avec Rabindranath Tagore et, précédemment, compagnon de lutte de Gandhi, a écrit ces mots : « Rien ne m'a fait une impression plus profonde en Europe que ma visite au Home Chez Nous. » Et nombre de visiteurs, venus en curieux, voire en sceptiques, s'en vont au bout de quelques heures, les larmes aux yeux, larmes de joie, peut-être aussi de nostalgie : « Ici, il ferait bon vivre ! »

Et pourtant — insistons encore — il n'y a rien à voir ! Il s'agit d'un « rayonnement ». L'ambiance d'harmonie, de grâce, de bonne humeur, de joie au travail, l'esprit d'entraide spontané qui règne, la spontanéité entière de ces enfants — vingt garçons et filles de un à seize ans, — tout cela se sent plutôt que cela ne se perçoit. Et voilà pourquoi le journaliste qui n'a que ses yeux et son intellect n'aperçoit

valeur de « Chez Nous » est avant tout l'intuition. Un amour vrai des enfants est nécessaire aussi, et cet amour ne va pas sans une grande souffrance, celle que l'on éprouve partout où l'âme des petits est comprimée, étouffée, déformée, moulée dans des cadres rigides. C'est dire qu'il faut ajouter à l'intuition et à l'amour une certaine dose d'expérience : avoir vécu, soi, avec des enfants, avoir agi, essayé, tâtonné, connu des déboires et des succès auprès d'eux. Avoir vu d'autres parents ou pédagogues agir, tâtonner, réussir... ou ne pas réussir. Réussir à quoi ? A sauvegarder la virginité spirituelle des enfants, leur spontanéité créatrice, leur élan constructeur, leur foi en la vie, leur énergie au travail. Car tel est le but de toute éducation, n'est-il pas vrai ?

Sentir l'atmosphère de « Chez Nous », s'en pénétrer, s'émerveiller, ce n'est là qu'une première étape. La seconde, qui suit très tôt, est celle-ci : « Comment cela se fait-il ? » Problème des causes. — Problème peut-être insoluble. Osé-je confesser que je n'en ai pas trouvé la clef ultime ? Le mystère subsiste.

Parmi les causes repérées, il en est toutefois qui sont claires et instructives. Les instituteurs et institutrices — ceux qui ont affaire aux enfants normaux et ceux qui se vouent à l'éducation des retardés intellectuels ou mentaux — trouveront ici des inspirations dont ils peuvent faire leur profit. Imiter ? Non. On n'imité pas ce qui est par essence action et réaction vivante, contact quotidien avec la vie imprévisible d'individualités enfantines et adultes également imprévisibles dans leur évolution profonde. Le cadre est si peu de chose ! Il n'est rien, si on le laisse vide. Il est nocif, s'il étouffe la vie et la fausse. Il est inutile, s'il craque sous la poussée des énergies spontanées. Il n'est bon et ne vaut que si contenu — intensément vivant — et contenant sont faits l'un pour l'autre, et si le contenant soutient et protège le contenu. C'est dire que le cadre change au fur et à mesure que se modifient les besoins. Tantôt le cadre retarde et on songe à le modifier ; tantôt il prépare des activités naissantes qui, grâce à lui, vont pouvoir se canaliser et prendre forme. Au Home « Chez Nous », il y a un horaire, il y a un programme, il y a un règlement, il y a des examens. Oui, mais tout cela au service de besoins vivants. Tout cela change. Tout cela dure ou ne dure pas, selon qu'à l'usage on l'a trouvé bon ou perfectible. Ce sont des « outils » : on s'en sert s'ils sont utiles. Ce sont aussi des vêtements : été, hiver, jours froids, jours chauds, bise ou canicule, on en modifie la nature, l'étoffe, l'épaisseur. On saura vivre nu aussi, si le corps et l'esprit en ont besoin parfois pour s'épanouir dans l'air pur, dans le soleil, dans la santé !

Et cela déconcerte les gens formalistes, les esprits imbus de conformisme, ceux qui se

ensemble de prescriptions qu'ils se borneront à suivre sans plus penser à rien ou en ne pensant qu'à ce qui leur plaît. C'est si comode, une règle fixe ! C'est une assurance contre l'imprévu — un imprévu qui est peut-être un risque d'erreur ; — une assurance contre les autres ; une assurance contre soi : n'a-t-on pas aussi ses caprices, ses lubies ?

Cette digression apparente sur le « cadre » nous fait toucher du doigt ce qui constitue peut-être l'essentiel du Home « Chez Nous », la source centrale et cachée dont les autres sources sont elles-mêmes issues. Il n'est pas facile de l'exprimer. On pourrait le désigner comme respect de la vie. Mais ce ne serait pas assez dire. Respect de l'esprit, serait mieux ; respect des besoins de l'esprit, de l'évolution de l'esprit. Subordination, en tout cas, de la lettre à l'esprit, de l'esprit de géométrie à l'esprit de finesse. Et cela suppose : souplesse, clairvoyance. Cela suppose qu'on n'a pas peur de la vie, ni des imprévus qu'elle apporte. Cela suppose une compétence rare : expérience du passé, promptitude de décision dans l'instant présent, prévoyance : « prévenir vaut mieux que guérir ». Cela suppose aussi beaucoup de Science : psychologie de l'enfant sous ses aspects innombrables — mais plus encore d'intuition : un esprit constructif. Car construire le bien certain vaut mieux encore que prévenir le mal possible ! Oui, beaucoup de Science et beaucoup d'Amour !

Nous voici en mesure d'énumérer les causes de succès du Home « Chez Nous ». Mais peut-être serait-il utile de faire précéder cette énumération de quelques mots d'historique.

Mlle Marthe Fillion, fille d'un pasteur parisien, et Mlle Lilli Lochner, fille d'un psychiatre de Leipzig, liées d'une étroite amitié, enseignaient dans un institut de jeunes filles en Alsace. La guerre éclate. Pour n'avoir pas à se séparer, elles se retirent en Suisse. Elles ouvrent le premier « Foyer du Soldat ».

Durant quatre ans, elles y travaillent. La paix venue, elles songent à leur rêve ancien : recueillir des enfants abandonnés. Elles vont se former à l'Institut des Sciences de l'Éducation de Genève. Une de leurs collaboratrices d'Alsace, Mlle Suzie Lobstein, en prend le diplôme. A elles trois, elles ouvrent en 1919 un foyer et y reçoivent des poupons et bûbés de six mois à quatre ans, pupilles du Département de l'Instruction publique, dont les parents sont privés, pour motifs divers, de la puissance paternelle ou maternelle. On déménage deux fois. On finit par s'établir dans une petite villa devenue vacante, à quelques kilomètres au nord de Lausanne, parmi les vergers, non loin du profond vallon boisé du Flon. Les enfants grandissent. On en prend, peu à peu, jusqu'à vingt. On loue un chalet voisin, car la place manque. Les ressources personnelles des deux directrices se consomment peu à peu. Les subsides de l'État sont maigres. Quelques pensionnats de Lausanne ont « adopté » des enfants. Cela ne suffit pas. On s'ingénie. Les enfants font du jardinage, du tissage, de la poterie, des encadrements. On convie les amis de Lausanne, en juin, à une « fête du travail »

avec vente. Des étudiants font le film dont il a été question. On donne aussi des représentations de rythmique : une des fillettes possède un talent rare pour interpréter par la danse les chefs-d'œuvre de la musique. Une association est créée. Elle réunit quelques centaines de membres en Suisse romande et à l'étranger. Et cela va à peu près. Puis cela ne va plus : la crise mondiale survient : « Nous ne pouvons plus vous aider », déclarent quelques donateurs jusque-là fidèles ; « plus autant qu'au-paravant », disent d'autres. Mais c'est là de l'histoire contemporaine et l'avenir dira si le home survivra ou non à la tourmente ! Car il n'y a qu'une alternative : économiser, donc diminuer le nombre des enfants (or, va-t-on arracher des petits êtres à leurs « mamans », à leurs « tantes » tendrement aimées ?), ou gagner, donc s'ingénier : modeler, tisser, vendre, jardiner, jouer en public « L'Oiseau bleu » (avec permission spéciale de Maurice Maeterlinck) ; faire des tournées avec le film ; chercher à vendre des copies du film ; recueillir, pierre après pierre, ce qu'il faudra pour construire une annexe, ceci pour n'avoir pas à payer le loyer du chalet et pour pouvoir prendre, à titre provisoire, quelques camarades dont les parents payeraient une pension ; il suffirait d'un léger « surplus » : avec six élèves, le budget annuel serait bonifié ; avec dix, on pourrait faire face même aux charges qui grèvent les immeubles. Mais on préférerait liquider celles-ci. Or, voyez-vous cela : vingt enfants cherchant avec crânerie et confiance à gagner 125.000 francs suisses (650.000 fr. français) ? On ne doute de rien à cet âge !

Voilà pour l'historique. Mais ce serait se méprendre que de s'arrêter au côté extérieur de l'existence du Home « Chez Nous ». Le souci financier, si urgent soit-il, demeure le moindre des soucis des directrices. Pour elles, le mot vie signifie : vie de l'âme, vie du cœur, vie de l'esprit. Et aussi, bien entendu, vie du corps. On pourrait dire : avant tout vie du corps, à condition de prendre le mot « avant » dans le sens temporel et non dans l'ordre des valeurs.

Et nous voici placés à nouveau en présence du problème des sources. Essayons d'énumérer les causes de succès de « Chez Nous ».

1. On y prend les enfants tout jeunes. —
2. Ces enfants, de souche populaire, sont simples d'esprit, peu complexes, peu compliqués. —
3. Le Foyer est un internat : d'où influence continue, nuit et jour. — 4. Après quelques insuccès auprès de l'école primaire du village, on a établi l'« école » à l'institution même. Des institutrices envoyées par l'État sont venues quelques temps y enseigner. Malgré leur grande bonne volonté, à laquelle il faut rendre hommage, il s'avéra que leur préparation spéciale (connaissance du matériel autoéducatif, de la psychologie génétique, de la psychologie de l'inconscient), aussi bien que leur intuition (adaptation des principes aux cas et aux circonstances) étaient insuffisantes ; l'École Normale leur avait enseigné des règles, une méthodologie, une technique, mais non à puiser en elles-mêmes l'inspiration ! Il fallut donc se passer de leur concours et les directrices, les

remplacèrent au pied levé. Les plus jeunes élèves, formés par Mlle Suzie Lobstein, selon les principes et les pratiques de la « Maison des Petits », de Genève, avaient heureusement appris à travailler seuls et à aimer leur travail. Continuer dans cette voie n'exige pas autre chose qu'une collaboration vivante et intelligente entre adultes et enfants.

5. Parler de méthodes, d'horaires et de programmes s'adaptant à l'enfant et respectant son « élan vital spirituel » et la croissance de son esprit, c'est parler de l'École active. Le Home « Chez Nous », à mesure qu'il s'éloignait du traditionalisme scolaire — imposé, en théorie, par les règlements et les inspecteurs, contrôlé par les examens traditionnels, passés par la Commission scolaire du village voisin — s'est rapproché de l'École active intégrale. Je dois à la vérité de dire qu'inspecteurs et examinateurs se sont montrés larges dans l'application de la loi, ceci d'autant plus volontiers qu'ils ont reconnu la valeur des études faites et ont été gagnés par la fraîche et franche joie au travail des enfants, leur curiosité d'esprit, l'appétit d'apprendre dont ils témoignent. Le moindre visiteur, d'ailleurs, en examinant les fichiers de la classe, où sont réunis toute espèce de documents sur des grands hommes, sur les diverses époques de l'histoire, sur les habitants des divers pays du globe, sur les inventions modernes, etc.; — ou en feuilletant les « Cahiers de Vie », où sont rangées, bien en ordre, des études écrites, illustrées et documentées, sur des faits d'actualité ou tout autre sujet étudié, et des monographies du plus haut intérêt; — le visiteur, dis-je, se rend compte sans peine qu'ici l'on « travaille », quand bien même il n'y a pas, ou à peine, de « leçons » !

6. C'est ici le lieu de mentionner la préparation personnelle des directrices, source de leur clairvoyance. A vrai dire elle s'étend aux domaines les plus variés. Il fallait être expertes en puériculture pour élever les bébés; connaître ce qu'il faut de médecine infantile pour parer aux imprévus, car la plupart de ces petits sont entrés au foyer dans un état de misère physiologique navrant; connaître les règles de l'hygiène (et l'on retrouve ici le dictionnaire toujours d'actualité: « Prévenir vaut mieux que guérir »). Il fallait non seulement être compétentes en psychanalyse et en psychologie individuelle (à la façon d'Alfred Adler), mais savoir utiliser quotidiennement ce qu'il y a de vrai et d'utile au fond des théories qu'exposent les livres. Il fallait posséder — ici encore, en pratique et non seulement en théorie — tout le champ de la psychologie génétique et la connaissance des étapes de l'évolution de l'enfance et de l'adolescence. Il fallait connaître la pratique de l'École active: repérer les intérêts dominants, favoriser les recherches, les classements, la mise en ordre des documents recueillis (enveloppes, « Cahier de Vie »). Il fallait organiser le ménage (économie domestique); y faire participer les élèves; diviser le travail et susciter le self-government de la petite communauté, selon les aptitudes de chacun. Et

arts; manuels (spécialité de Mlle Lobstein) et musicaux (spécialité de Mlle Lochner), de la culture littéraire, sociale, spirituelle; ce qui signifie: vivre en contact avec les personnalités les plus hautes, les plus belles, les plus riches du passé et du présent !

Dirai-je enfin que la religion est mise au premier plan, une religion dont ne pourraient s'offusquer aucun protestant, aucun catholique, aucun israélite, aucun musulman, aucun bouddhiste, aucun libre-penseur même, pourvu qu'ils aient le cœur à la bonne place, l'esprit large et qu'ils jugent l'arbre à ses fruits ?

Nous voici parvenus bien haut et bien loin. Et pourtant rien de tout cela n'est l'essentiel. Car si tout cela n'était que théorie ou pratique routinière, ce ne serait rien. Pour unir en un faisceau: savoir, voir, prévoir et pouvoir, il faut un lien, un ciment. Ce lien, c'est l'intuition. Et à la base de l'intuition, il faut, bien entendu, la consécration, la passion du bien, l'oubli de soi, la confiance, le courage; une certaine joie créatrice de joies. Deux mots me viennent sous la plume: l'Amour. Mais on a mesuré ce mot. Et le Rayonnement. J'y reviens. Je le préfère ici. Rayonnement spirituel.

Autre chose encore: la sincérité. Aucun bluff. On est ce que l'on est. On ne se donne pas pour plus ou autre chose que des êtres humains faillibles qui cherchent leur voie et font, le moins mal possible, ce qui leur apparaît comme leur devoir, le devoir qui s'impose. Ce qui s'appelle ailleurs la « confession des péchés » ou l'« examen de conscience » — à part soi ou en commun — est ici pratique quotidienne. D'où l'amélioration incessante du contenu et du contenant, des âmes et du cadre. De même qu'au jardin, il faut prendre la terre comme elle est, la retourner, la fumer et l'améliorer peu à peu, de même chacun de ces enfants apporte avec soi des traits héréditaires disparates, voire des tares ou des velléités de tares. Quel problème passionnant ! L'habitude bonne de dix, quinze années de vie saine suffira-t-elle à tenir en échec les hérédités néfastes, ou la crise de la puberté viendra-t-elle renverser le lent et bel échafaudage de l'éducation ? Echafaudage ? Non. Il y a plus que cela. Je parlais de la terre. Mais il y a l'arbre aussi, la jeune plante, la sève qui la traverse, les rameaux qui s'épanouissent. Et le soleil !..

Problème passionnant, mais non résolu. Chaque enfant apportera un jour sa réponse, sa solution personnelle. Les plus grandes ont dit et disent « oui » à la vie. L'aînée travaille dans la *nursery school* de l'Odenwald et y est très estimée. Les suivantes vont entrer en apprentissage: puériculture, arts appliqués; et leurs débuts, au Home, donnent lieu aux espoirs les plus fondés. Mais il n'y aura lieu de parler de victoire que quand chacun de ces enfants aura remporté la pleine victoire sur soi et celle-ci ne va pas sans une lutte lente, longue, ardue, coupée de défaites ! N'est-ce pas notre lot à tous ?

faut reconnaître que leurs qualités, malgré tout, éclatent à la lumière. Faut-il attribuer leur joie contagieuse et leur spontanéité rayonnante au régime naturiste qui éloigne d'eux les toxines alimentaires et autres ? Ou le traitement homoeopathe qui part de leur type radio-actif fondamental et écarte les palliatifs de l'alopathie, avec les causes d'empoisonnement qu'ils recèlent trop souvent, à l'insu des médecins — disciples infidèles d'Hippocrate qui fut le premier des naturistes ? — Faut-il faire remonter à la pratique de l'Ecole active leur entrain au travail, c'est-à-dire, comme toute, au respect, par les adultes, de la personnalité de chacun, de ses intérêts vivants et de sa puissance d'autoformation (prolongement de l'énergie spécifique auto-formative de la morphologie, en biologie et en physiologie) ? Je pense que ces hypothèses diverses sont fondées. Mais qui ne voit que chacune, prise à part, n'est qu'un des aspects d'une seule et même vérité ?

Cette vérité est celle que, contre vents et marées du traditionalisme et du matérialisme, cherche à faire triompher l'Education nou-

velle. La vie est un élan vital. La vie de l'esprit est un élan vital spirituel. L'énergie créatrice se manifeste du dedans au dehors. Elle est autoformation, création et autocréation tout à la fois. Elle est adaptation du moi au non-moi et du non-moi aux besoins du moi. Mais ces besoins sont aussi et surtout d'ordre spirituel. L'être humain aspire à une Vérité qui le dépasse. Les lois du Cosmos et son ordre — l'harmonie des sphères de Leibniz — en sont l'aspect sensible. L'Amour et l'Harmonie intérieurs en sont l'aspect invisible, et ceux-ci sont plus « réels » peut-être, plus immédiats en tous cas, que les premiers.

Viser à ceci, c'est viser à l'essentiel. Le reste — tout le reste — est moyens pour le but. Substituer les moyens au but entraîne mal, misère, souffrance. Garder le but devant les yeux, c'est être assuré que le reste sera donné par surcroît. C'est tout. C'est très simple. C'est à quoi, au fond, vise tout être humain. Il y vise, il n'y parvient pas. Et, entre les deux membres de cette petite phrase, viennent s'insérer tous les drames, toutes les tragédies de l'univers. Ad. FERRIERE.

Le Jugement moral chez l'enfant ⁽¹⁾

par Jean PIAGET

Ils ne sont pas nombreux, les savants qui traitent de l'enfance en naturalistes. Ceux qui en parlent en moralistes sont plus nombreux ; la plupart, toutefois, négligent de s'engager au préalable dans les voies de l'observation scientifique ; de ce fait, leurs conclusions sont entachées d'« anthropocentrisme », je veux dire : pénétrées de préjugés d'adultes. La parole de J.-J. Rousseau : « Commencez donc par observer les enfants, car très assurément, vous ne les connaissez pas », ne les a pas touchés. Préjugés d'adultes en matière de pensée et d'intellect, préjugés en matière de morale et de vie sociale, autant de monnaies de papier dont ils se contentent.

M. Jean Piaget, lui, ne s'en contente pas. Et c'est ce qui fait que lui, tout jeune, est accueilli comme un pair par les rares très grands savants, philosophes et psychologues de notre époque. Directeur du Bureau international d'Education depuis 1929, Sous-Directeur de l'Institut universitaire des Sciences de l'Education de Genève — où, avec une pléiade d'élèves psychologues, il a procédé aux travaux qui ont fait son renom, — il a conquis les faveurs à la fois des spécialistes et de la foule des gens cultivés : maîtres, parents, curieux de science et âmes dévouées, à qui le service de l'enfance apparaît comme celui de l'humanité et comme la voie unique à suivre pour reconstruire un monde meilleur.

Qu'a-t-il fait, le jeune savant neuchâtois, jadis naturaliste (il l'est encore), aujourd'hui surchargé de hautes besognes à Genève et comblé d'honneurs à Paris ? — Ce qu'il a

causé avec eux, orienter leur pensée vers certains problèmes, noter leurs « mots » dans leur dialecte ; puis se pencher sur les quelques centaines de documents recueillis, comparer, rapprocher, distinguer ; sous le conscient, suivre les pistes de l'inconscient ; de la psychologie, enfin, remonter jusqu'à la philosophie ; l'épistémologie lui montre, dès lors, à l'œuvre chez l'enfant comme dans l'histoire des sciences et de la pensée humaine en général — branche qu'il enseigne à l'Université de Genève — les mêmes processus fondamentaux à l'œuvre, Chercheur de sources, il ne s'est pas contenté des sources troubles d'une foi mêlée d'illusion ; il a voulu reconnaître celle, unique, de la science parfaitement pure, convaincu que seule la vérité était source de bienfaits, que seule la théorie irréprochable était susceptible d'une pratique inattaquable. Et voilà comment ce savant impitoyable dans la rigueur de la pensée et doué d'un esprit critique d'une subtilité aigüe, a pu devenir un des grands chefs contemporains en matière d'éducation et a soulevé des tempêtes d'applaudissements à de nombreux congrès mondiaux, aux Etats-Unis et en Europe ; congrès d'Education morale à Paris en 1930, congrès d'Education nouvelle à Nice en 1932, etc. J'ai donné moi-même des conférences sur « la pensée de

(1) Jean PIAGET, Professeur à l'Université de Genève, Directeur du Bureau International d'Education, Directeur adjoint de l'Institut J.-J. Rousseau. Avec le concours de sept collaborateurs. *Le Jugement moral chez l'enfant*

M. Jean Piaget » à Buenos-Ayres, à Montevideo et dans quelques villes d'Europe : partout, on a goûté et écouté les enseignements du Directeur du Bureau international d'Éducation. Enseignements très neufs et très vieux : très vieux, car il y a toujours eu et il y a encore des enfants autour de nous, on peut quotidiennement les observer et les entendre parler ; très neufs, car M. Piaget nous révèle l'infra-structure de leur esprit, son fonctionnement intime et, du même coup, ses voies, son évolution. Et cela est véritablement nouveau et révélateur — bien que coïncidant avec ce que beaucoup d'entre nous avaient senti, deviné, ce dont ils avaient eu l'intuition et la conviction.

Au moment où paraît, chez Alcan, le cinquième tome de la série d'études faites à l'Institut des Sciences de l'Éducation de Genève, il convient de rappeler que *Pour l'Ère nouvelle* a rendu compte, en leur temps, des quatre premiers : sur « Le Langage et la Pensée chez l'Enfant », voir notre n° 11, juillet 1924, p. 54 ; — sur « Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant », n° 16, juillet 1925, p. 17 ; — sur « La Représentation du Monde chez l'Enfant », n° 29, juin 1927, p. 121 ; — sur « La Causalité physique chez l'Enfant », n° 38, mai 1928, p. 108. *Pour l'Ère nouvelle* a rendu compte aussi de certaines œuvres mineures du même auteur ou cité des fragments de lui. Ainsi, dans le N° 13 (hors-série), 1923, p. 22, fragment sur la psychologie génétique, tiré du *Journal de Psychologie* — N° 26, mars 1927, p. 51, article original : « La naissance de l'intelligence chez l'enfant » ; — N° 38, mai 1928, p. 115 : « Pour l'Étude de la Psychologie », d'après *La Nouvelle Semaine artistique et littéraire* ; — N° 65, février 1931, pp. 45 et 46 : « Sur l'existence de deux morales dans l'enfance » et « Sur les méthodes actives », communications présentées au cinquième congrès international d'éducation morale à Paris en 1930. Ces documents et quelques autres — ainsi notre conférence reproduite par le Bulletin mensuel du Syndicat national des Instituteurs de France en février 1925 — ont formé la matière des conférences déjà mentionnées sur « la Pensée de M. Jean Piaget » et donné lieu à des publications en Argentine, en Uruguay, et même en Ukraine.

Le cinquième tome que nous annonçons aujourd'hui ne le cède en rien, ni en vigueur de l'analyse, ni en intérêt pratique, aux précédents. L'auteur y répond à certaines critiques et précise mieux sa pensée. Il admet qu'entre l'enfant et l'adulte, il y a non pas un fossé — la « mentalité enfantine », pas plus que la « mentalité primitive », n'est en opposition avec celle de l'adulte cultivé, — mais quelque chose de plus qu'une simple « préparation », un stade incomplet et imparfait. Chaque âge présente des caractéristiques propres. L'enfant, bien entendu, passe sans « saut » brusque de l'une à l'autre — *natura non facit saltus* : la psychologie reprend à la

donner. — Mais chaque différence de degré devient, si on l'envisage dans sa connexion avec toutes les autres caractéristiques de son moment donné, une différence de nature, le tout ainsi constitué, équilibré, harmonisé, « centré » et viable, étant distinct en soi de tous les stades antérieurs ou consécutifs.

Cette thèse, Jean Piaget l'établit, dans son chapitre 1^{er}, à propos du jeu de billes universellement répandu, dont il étudie les modalités psychologiques chez les enfants de différents âges. Il y décèle déjà le fait que les « petits » de cinq à sept ans, ceux qui violent le plus les règles, y voient néanmoins un code sacré et intangible, chez les « grands » de onze à douze ans, par contre, la règle cesse d'être un code, elle devient une entente mutuelle, mais l'on s'astreint à s'y plier et l'on en fait une affaire d'honneur.

L'aperception de cette différence conduit l'auteur à examiner de plus près la contrainte adulte et le réalisme moral de l'enfant. Cette étude constitue le chapitre II. La méthode demeure la même. A propos des maladroites, du vol, du mensonge et de la façon de réagir des enfants en présence de ces fautes morales, le savant dégage les différentes nuances de respect de l'enfant à l'égard de la parole et de l'autorité de l'adulte. La coopération et le développement de la notion de justice (ch. III) lui fournit l'occasion de faire la contre-épreuve de ses conclusions. En effet, le respect unilatéral et absolu, associé au « réalisme » platonicien du jeune enfant, fait place, comme on l'a vu, au sentiment contractuel, ou plus précisément, à celui de réciprocité. Il y a ici, sur la justice rétributive et la justice distributive, des exposés pleins de finesse ; on saisit sur le vif le passage de la mentalité enfantine de l'une de ces conceptions à l'autre, avec leurs modalités. L'éducateur n'aura plus le droit, à l'avenir, de les ignorer.

Le dernier chapitre nous a, au premier abord, moins intéressé. Quittant le domaine de l'observation des enfants, le savant se voue à la critique d'ouvrages de ses pairs sociologues et psychologues. Il trouve, chez M. Paul Fauconnet et chez Emile Durkheim, la justification de l'éducation qui s'exerce « du dehors au dedans » ; chez M. Pierre Bovet et chez James-Mark Baldwin, la justification de la thèse d'une croissance psychique « du dedans au dehors ». Il critique l'une et l'autre thèse : formation ou auto-formation, autorité ou spontanéité, prépondérance de la « sociologie » ou de la « morphologie » ; tout en faisant la part de l'influence sociale qui fournit aux tendances instinctives leurs stimulants indispensables et les met à même de « jouer » — les fonctions trouvent dans ce jeu la matière même de leur fonctionnement — M. Piaget se rallie, en connaissance de cause, à la seconde des deux thèses en présence. C'est dire qu'il se rallie du même coup, sans réserve, aux conclusions pratiques de l'Éducation nouvelle. Un mot résumer dès lors le livre entier : pour développer le jugement moral chez l'enfant, mettez-le à même, par le

ment n'est pas d'ordre technique, n'est pas chose à acquérir, mais aptitude à exercer et capacité à conquérir de haute lutte.



Dans un bref compte rendu, il n'est pas possible de développer les thèses particulières qui découlent de cette longue enquête auprès des enfants et auprès des spécialistes qui prétendent les connaître. Bornons-nous à dire que, dans tous les domaines, Jean Piaget trouve des étapes naturelles. D'un âge à l'autre, l'enfant passe de l'une à l'autre. Et le processus fondamental demeure toujours le même. Indifférenciation première des notions et idées. Brève confusion entre l'objectif et le subjectif, ce qui conduit à mettre des « choses » dans le moi et du « moi » dans les choses (réalisme et animisme ou artificialisme). Puis, règne de l'autorité : parents, maîtres, enfants plus âgés ; autorité d'ailleurs consentie, voire recherchée. L'adulte est un absolu. Vient la « désillusion », pour employer le mot de Freud. Désormais, l'« idée » prédomine, tous les êtres, les adultes aussi, étant soumis à cette idée impersonnelle — loi ou règle. — Dès lors, si le sentiment d'autorité n'est pas en recul, c'est que l'affectivité vient le soutenir, substituant aux absolus désormais dépassés les liens du respect mutuel, de la *sympathie* — tout comme à la croyance enfantine succède le doute, mais aussi, au savoir tout fait, la recherche scientifique stimulée par l'*intérêt*. Sympathie et intérêt : les deux piliers de l'éducation nouvelle ! Relativité en science, réciprocité en morale, voilà à quoi aboutit et doit aboutir une éducation digne de ce nom.

Aboutir ? Non. J. Piaget va au-delà et cette conclusion de son livre en fait quelque chose d'émouvant et de merveilleux. Sous la réalité, le philosophe cherche le moteur caché. Et, avec Léon Brunschvicg et Lalande, il le trouve dans ce que les lecteurs de cette revue connaissent sous le nom d'« élan vital spirituel », — « direction » même, existence de normes idéales, immanentes à la conscience, dit Jean Piaget (p. 462) — « marche asymptotique vers un idéal nécessaire » — « quelque chose agissant dès l'origine dans le sens de cette évolution » (p. 464) — « esprit... supérieur à la société, parce qu'intérieur à l'individu comme à la collectivité » (p. 465) — esprit qui commence, chez l'enfant, par se confondre avec l'univers, parce que de même essence originelle. Le philosophe effleure ici, sans y toucher, le domaine proprement religieux, tout en restant strictement sur le terrain de la science la plus exigeante.



L'ouvrage aura-t-il une suite ? On le souhaite. Bien qu'accablé de besognes, notre savant est jeune et, ce qui vaut mieux, est et demeure savant et esprit chercheur du milieu même du tourbillon de la vie et de son surmenage (surmenage des hommes de valeur sur le terrain de l'esprit, triste pendant du chômage des travailleurs sur le terrain économique !). On le souhaite, parce que ce livre

banale : la science est « ouverte » (selon le mot de Henri Bergson), elle sera toujours un champ de recherches et une mine de découvertes : nouvelles analyses, nouvelles synthèses se succéderont sans terme assignable comme elles se sont succédées au cours de l'histoire. Sans doute. Mais, dans le champ restreint de ses recherches, Jean Piaget se limite à certains aspects, se borne à étudier les réactions de certains types : il en néglige d'autres ; il méconnaît — provisoirement — d'autres réactions possibles et d'autres types. Les deux types qu'il oppose au chapitre IV, ceux dessinés par E. Durkheim et P. Bovel, ne sont pas les seuls. Exemple : p. 434, l'auteur nous parle du respect. Or, il y a bien des formes de respect : 1° celui de Moïse : le respect né de la loi du talion ; 2° celui de Durkheim : respect né du conformisme ; 3° celui de la Révolution : respect qui s'inspire de l'égalitarisme ; 4° celui de M. Pierre Bovet : respect à base d'amour selon le christianisme ; 5° celui de Charles Gide : respect basé sur le coopératisme, forme supérieure du solidarisme ; 6° celui dont parlait Kant : respect qui s'inspire de l'universalisme. Six degrés de complexité et de simplicité spirituelle croissantes. Six types aussi.

Avant le 1^{er} type psychologique, J. Piaget nous paraît trop négliger l'être psycho-physiologique dont la complexité apparente est l'effet d'une source unique : l'énergie spécifique morphologique qui, chez le nouveau-né déjà, crée des fonctions et des organes complémentaires les uns aux autres et hautement complexes : succion du sein maternel, par exemple. C'est bien là un « mécanisme inné tout monté » (p. 464), base de réactions complexes d'ordre psychique. On a montré aussi que les sympathies et antipathies « innées » du bébé (sans base expérimentale possible) sont, non pas arbitraires et dues au hasard, mais produites par la rencontre de tendances héréditaires très nettes avec des intuitions probablement d'ordre télépathique. Ainsi s'expliqueraient les embryons de rationalité (sens des catégories et choix) observés chez les tout petits et les jalousies, colères, gestes généreux et autres sentiments en apparence complexes que le psychologue note avec étonnement.

Somme toute, des six types fondamentaux (primitif-instinctif, conformiste, individualiste, sensitif, intuitif et mystique), Jean Piaget voit bien le passage du 2^e au 3^e et de celui-ci au 5^e, mais n'intercale pas, entre le 3^e et le 5^e, le stade sensitif. Ainsi, p. 461, il n'échelonne pas assez : personnalité ou égalité (stade 3), réciprocité (stade 4) et coopération (stade 5). Enfin, il paraît nier l'identification finale (stade 6) qui se révèle, à vrai dire, comme assez rare, même chez les adultes cultivés ; les « saints » ne sont-ils pas, eux aussi, plus rares que les « sages » ?

Il y a ainsi, à chaque stade général, une série d'étapes particulières qu'il conviendra de déceler et de préciser. Beaucoup de contradictions apparentes, de soi-disant « ambivalences » naissent de chevauchements de l'évo-

J. Piaget les met merveilleusement en lumière, dans leur principe. Il les appelle « décalages » ; il distingue : 1. l'acte ; 2. le jugement porté par l'être sur son action à soi ; 3. le jugement porté sur l'acte d'autrui vu par lui directement ; 4. le jugement sur l'acte d'autrui connu par oui-dire, par récit d'un intermédiaire ; 5. la réflexion sur le pourquoi des jugements concrets portés par lui et par d'autres ; 6. la réflexion sur le pourquoi des principes généraux qui sont à la clef de ces jugements particuliers. Des décalages très révélateurs se manifestent simultanément de l'un de ces échelons à l'autre. Il restera à trouver les lois précises de ces décalages, de cette simultanéité d'éléments en apparence hétérogènes. Et alors, apparaîtront — comme elles me sont apparues — des successions bio-

psychologiques parfaitement naturelles et logiques, aujourd'hui insoupçonnées ou à peine entrevues.

Ce sera l'œuvre de demain !

« Si Dieu nous prête vie », ajouterons-nous, en utilisant la formule de nos ancêtres. Car la moisson est grande et il y a peu d'ouvriers. Et les temps sont peu favorables aux chercheurs intrépides de vérités désintéressées — désintéressées pour eux, mais d'un intérêt vital pour le salut de l'humanité ! — Puissent longue vie et puissance spirituelle intactes demeurer le partage de Jean Piaget. La civilisation du xx^e siècle attend encore beaucoup de lui. Elle sait qu'elle possède en lui un sage qui est un spiritualiste, un savant qui est un philosophe et un philosophe qui est un Homme, au plein sens du terme ! Ad. FERRIÈRE.



II

COMMUNICATIONS

SOUS-GROUPE DE MARSEILLE

Aux sans filistes

Le 3^e dimanche du mois (20 mars, 16 avril, 21 mai) à 20 h., écoutez au poste de Marseille-Provence, les communications sur l'Education nouvelle de M. Deschamps :

Sujets

20 mars : Les principes de l'Education nouvelle.

16 avril : Les réalisations.

21 mai : Les Congrès d'Education nouvelle.

Cercle de la Russie Neuve

Une « Exposition internationale artistique de l'enfant » aura lieu ce printemps à Moscou. Elle groupera tous les travaux qui — réalisés de façon individuelle ou collective — témoignent, chez l'enfant, d'une activité créatrice libre : dessins, peintures, modelages, objets fabriqués et colorés, ensembles décoratifs obtenus à l'aide de formes et de matériaux divers, journaux et cahiers illustrés, caricatures...

La France est invitée à prendre part à cette exposition et l'on insiste pour qu'elle joigne un nombreux matériel recueilli dans les écoles (maternelles, primaires et primaires supérieures) et dans les groupements de jeux, à celui des autres pays.

« La Section Pédagogique de la Russie Neuve », qui se charge de réunir les envois (les adresser à la Secrétaire de la Section : Mme Henri Mineur, 16, avenue Trudaine, Paris) et de les faire parvenir à Moscou, prie instamment les membres du Groupe français d'Education nouvelle de bien vouloir participer à cette exposition et de s'adresser en particu-

en vue d'obtenir d'eux un travail artistique spontané, où se manifestent leur sens inventif et leur goût.

Le Cercle de la Russie Neuve se chargera, une fois l'exposition finie, de ramener les objets exposés à son Siège social, 74, rue Blanche, Paris IX.

Institut National d'Orientalisme professionnel

M. Luc, directeur-adjoint de l'enseignement technique, traitera, dans une série de conférences, de la Philosophie de l'orientation professionnelle.

La première aura lieu le lundi 13 février à 5 h. 3/4, 41, rue Gay-Lussac, et aura pour sujet :

1. L'aspect moral et social de l'orientation professionnelle.

Les autres suivront, chaque lundi, à la même heure et porteront sur :

2. L'orientation professionnelle au point de vue économique (20 février).

3. L'orientation professionnelle et l'individu (27 février).

4. L'orientation professionnelle et l'université (6 mars).

5. L'orientation professionnelle et la famille (13 mars).

6. L'orientation professionnelle et l'apprentissage (20 mars).

VII^e Congrès des Educateurs d'arrière

Le 7^e Congrès des Educateurs d'arrière, organisé par l'Association amicale française des Instituteurs publics d'enfants arriérés aura lieu à Paris, à la Sorbonne, dans la salle de

l'Amphithéâtre de Chimie (entrée, 1, rue Victor-Cousin), les 13, 14 et 15 avril 1933).

Nous pensons que ce Congrès doit particulièrement retenir l'attention de tous ceux qui s'occupent, non seulement de l'Éducation Nouvelle mais de l'avenir de notre pays.

En raison de la crise mondiale actuelle, de nombreux problèmes se posent pour l'éducation de la jeunesse. Celui de l'adaptation sociale des enfants anormaux est un des plus graves, l'absence de rééducation pouvant les conduire plus tard à commettre des actes délictueux ou même criminels, dont la presse nous relate malheureusement trop souvent l'accomplissement.

Or, l'éducation des enfants anormaux ne peut être que de l'éducation nouvelle, ainsi d'ailleurs que nos grands pédagogues l'ont démontré. A ce titre, le Congrès intéresse tout particulièrement les amis de l'Éducation Nouvelle. Une conférence sur l'Éducation Nouvelle et l'Éducation des Enfants Anormaux sera

faite par M. Prudhommeau qui représentait l'Association au Congrès de Nice.

Le Congrès comprendra des conférences, des présentations de films de travail et d'études psychologiques, des démonstrations avec des enfants. Une exposition documentaire aura lieu pendant la durée du Congrès.

Il permettra de se rendre compte de ce que, malgré de multiples difficultés, les instituteurs d'enfants arriérés ont réalisé dans le cadre de l'enseignement public et des lacunes qui restent à combler.

Les inscriptions sont reçues par M. Prudhommeau, 278, avenue Daumesnil, Paris XII; le montant de l'inscription est fixé à 20 francs. Il donne droit au compte rendu des conférences.

Pour tous renseignements, écrire à M. Prudhommeau, 278, avenue Daumesnil, Paris XII. Il reçoit le jeudi matin de 11 heures à 11 heures 30, au Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, ou sur rendez-vous.

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragetty, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures,
Téléphone : MOLITOR 23-51

Téléphone : MOLITOR 23-51

Gymnastique du Docteur MENSENDIECK

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

Cours d'Enfants et d'Adultes

Leçons Particulières

Madame LUND-BERGMAN

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.)

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

18, rue Jean-Goujon

PARIS, 8^e

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 BIBLIÈTES

“ 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 (19^e).

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

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

58, rue de Londres (8^e).

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

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

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

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

École 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^e

“ ASEN ”

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 Dr 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

École Nouvelle à la Campagne

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

OBERHAMBACH

bei Heppenhelm (Sergstr.)

Hesse-Darmstadt

Allemagne

Prospectus et informations sur demande

La Nouvelle Éducation

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 77, rue Denfert-Rochereau

PARIS, XIV^e

Chèques postaux : Paris 1562-60

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)

“ÉDUCATION ET RYTHME”

Méthode **JAQUES-DALCROZE**

RYTHMIQUE

- **SOLFÈGE** -

Cours organisés

IMPROVISATION

- **PLASTIQUE** -

par un groupe de professeurs
de l'Association Française des Professeurs de la Méthode Jaques-Dalcroze

COURS DANS DIFFÉRENTS
QUARTIERS DE PARIS
6^e, 14^e, 7^e, 16^e, 17^e Arrondissements

Pour tous renseignements s'adresser à
Mlle **E. TALANSIER**, secrét.
17, Rue Campagne 1^{re}, PARIS (14^e).

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.

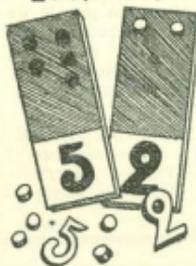
ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

■ 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