

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 Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamaide, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

X D^r R. JEUDON. — *Les Origines de l'Intelligence chez l'Enfant.*

XX M.-A. CARROÏ. — *Jeunesse allemande (Suite et Fin).*

X Ad. FERRIÈRE. — *Le Travail par Equipes.*

E. DELAUNAY. — *Chronique Française.*

Nouvelles diverses.

Livres.

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

14^e Année.

OCTOBRE 1935

N^o 111

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm — PARIS V^e

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouée. 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. À 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 : *Nuestro Era*, Patagonas 883, Buenos-Aires
 ANGLETERRE et EDOUARD : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

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

BULGARIE : *Svesodno Vaspitanie*, 13, rue Bichokiro, Sofia

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

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

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

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

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

ROUMANIE : *Penitru Inima Copilar*, Strada Manu Bana, 79, Bucarest.

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

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

TURQUIE : *Fikirler*, International College, Smyrne.

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

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

YOUgoslavIE : *Rudna Skola*, Stovana, Sremska, 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 *

Intelligenz und Arbeitshilfe. Langensala, Bayreuth, 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, Michx et Thron, 1912 (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage consacré par l'Université de Genève. Paris, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue Fr. 45 *

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Églises athéennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 *

Transformations l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

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

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

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

L'éducation dans la Famille. n° 1. éd. ; Édition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en hollandais et en hollandais Fr. 5 *

L'école active. Genève, Editions Forum, n° 1. éd., 1929 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 25 *

L'hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926

..... (épuisé)

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

..... (épuisé)

L'Aube de l'école serene en Italie, monographie d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espagn., en polon., et en allem.) Fr. 45 *

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50

La Liberté de l'enfant à l'école active. Bruxelles, Lamartin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 *

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

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

La Pratique de l'école active. Genève, Editions Forum, n° 63, 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 *

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

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

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

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

L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 2 50

Les Éléments constitutifs du Caractère, Annuaire de l'enfance Fr. 2 50

L'Église de l'Avenir une et multiple. Paris, Pischbacher, 1934 Fr. 10 *

Alimentation et Modifications, Paris, Ed. du « Traité d'Union », 4, rue des Petites-Saint-Séverin Fr. 12 *

Caliver l'Énergie, Editions de l'Imprimerie l'École, Venoc (Alpes-Maritimes) Fr. 6 *

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 : 7 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, 2 Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n° 697-92.

AVIS

PAIEMENT DES ABONNEMENTS TERMINÉS EN JUILLET

Nous avons l'honneur d'informer nos abonnés français dont les abonnements ont pris fin le 30 juin dernier, que nous ferons toucher par la poste au prix de 30 francs, ceux de ces abonnements dont le montant ne nous serait pas parvenu le 31 octobre.

Les origines de l'intelligence chez l'enfant

Conférence faite à l'Assemblée Générale du Groupe Français d'Éducation nouvelle

PAR LE DOCTEUR ROBERT JEUDON

Des opinions très différentes s'opposent lorsqu'il s'agit de préciser les origines de la naissance de l'intelligence chez l'enfant.

Pour les uns, c'est le banal développement morphologique de l'intelligence considérée comme une fonction, évoluant normalement vers la maturité comme une fonction ou un organe en voie de croissance, augmentant progressivement au fur et à mesure de l'âge, atteignant à un âge déterminé un niveau moyen propre à cet âge. L'enfant ne serait pour eux qu'un homme en miniature. Pour d'autres, ce serait une transformation essentielle comparable à ce que, dans certaines espèces, nous appelons des métamorphoses, telles que celles du têtard en grenouille, de la chenille en papillon. L'intelligence de l'enfant serait ici essentiellement, qualitativement, différente de celle de l'adulte.

Mais déjà dans ces hypothèses nous sentons l'importance des données biologiques,

car on sait que, dans le premier cas, la croissance peut être modifiée profondément par des carences (air, soleil, vitamines, infections, telle que la syphilitique) ; que, dans le second, l'allération de certaines glandes endocrines telles le corps thyroïde suffisent à empêcher la métamorphose, comme c'est le cas, par exemple, pour le têtard.

Enfin, pour certains, plus éclectiques, le développement de l'intelligence est plus impersonnel et paraît établi avant tout sur les qualités acquises d'une part par l'hérédité, d'autre part par l'action de l'éducation et du milieu social (famille, civilisation, coutumes locales, habitudes, influence du milieu). De même qu'en économie politique on discute de la puissance comparée du libre-échange et de l'économie dirigée, de même les pédagogues se divisent en partisans de la liberté individuelle ou de l'éducation dirigée ; de l'élasticité de l'école active « sur mesure » ou de l'école dogmatique encyclopédique.

C'est surtout la tendance américaine et anglo-saxonne qui, avec le « behaviorisme » de Watson, fait de la pédagogie une affaire sociale, la personnalité propre à chaque enfant comptant pour peu de chose, et leur apparaissant comme une matière plastique malléable à volonté : « Donnez-moi un enfant normal, dit Watson, j'en ferai, à ma guise, un lettré, un commerçant, un artiste ou un bandit », tout comme le sculpteur qui, en présence d'une masse de terre glaise, déclare : « J'en ferai, selon mon désir, une déesse, une colonne ou un vase ».

La conception française et latine, au contraire, prétend que, dès son plus jeune âge, le petit de l'homme porte en lui des qualités propres ou des tares personnelles que l'éducation la plus soignée ne pourra modifier que dans une certaine mesure et qui se manifesteront impérativement au cours de la vie mentale tout entière. Nous nous rangeons franchement parmi les partisans de cette troisième conception. Mais, pour être impartial, essayons de rechercher, dans chacune de ces théories si complètement opposées, ce qui semble prouvé et ce qui n'est qu'hypothèse de l'esprit.

Il faudrait tout d'abord — chose difficile — donner une définition de l'intelligence. Or, il ne suffit pas, comme le fait justement observer M. Piéron, « d'analyser ou de disséquer l'intelligence, en un certain nombre de facultés, comme on le faisait jadis, ou en un certain nombre de fonctions, comme on le fait aujourd'hui. Car, entre une faculté de l'intelligence, et une fonction de l'intelligence, la différence n'apparaît point évidente. N'est-ce pas, au fond, la même chose ? » En effet, cela nous semble tout simplement démontrer que, alors qu'il y a trente ans, la question était surtout étudiée par les philosophes et les métaphysiciens, elle est surtout reprise, actuellement, par les biologistes — et ce n'est pas nous qui le déplorons. — Mais sommes-nous, pour cela, mieux informés ?

Il nous semble cependant que, sur ce chapitre encore, comme sur tant d'autres, c'est de la méthode expérimentale qu'il nous faut espérer la lumière. Or, celle-ci nous montre qu'il est impossible de disséquer la fonction mentale, que tous ses constituants sont étroitement solidaires les uns des autres, que, s'il est possible, dans une machine, de changer une bielle ou une roue, il est impossible, en psychologie expérimentale, de supprimer ou de remplacer une fonction telle que la mémoire, ou l'attention, sans détruire l'équilibre de tout l'ensemble. Que l'intelligence, malgré la diversité des formes sous lesquelles elle se manifeste, est une et indivisible. C'est

ainsi que, pour partir du simple vers le complexe, lorsqu'on essaye de délimiter ce qui est intelligence chez l'animal ou dans les races humaines les moins évoluées, il semble difficile d'opposer l'intelligence et ce que nous appelons l'instinct. Où finit l'instinct et où commence l'intelligence ? Il est des instincts tellement raisonnables et logiques qu'il semble bien qu'on puisse les ranger dans la catégorie des manifestations supérieures de l'intelligence. Or, l'intuition est le caractère dominant de l'intelligence de la première enfance, si bien qu'on l'a comparée à l'instinct des animaux, et qu'on a pu dire que seul le langage nous permet une intelligence plus complète que celle de l'animal et que, tant qu'il est privé de ce langage, l'enfant se comporte, mentalement, à la façon de l'animal.

Il nous semble cependant qu'il existe entre l'enfant et l'animal quelques différences. Certes, on observe chez certains animaux, tel le chien de chasse, ou l'abeille, des manifestations supérieures de l'instinct. Mais ces animaux, dans ce cas, vivent soit au contact étroit de l'homme qui les éduque, soit en société bien organisée.

Cet instinct est d'une essence différente de l'intelligence de l'homme. C'est un *instinct d'origine héréditaire et à but utilitaire*, et qui comporte un certain *automatisme*. Tous les chiens en présence d'un lapin, toutes les abeilles en présence d'une ruche, se comportent de la même façon ; qu'un obstacle survienne et ils ne trouvent pas la solution qui conviendrait pour résoudre le problème nouveau qui se pose. L'instinct chez l'homme est, au contraire, un instinct adaptable, souple, comportant une certaine imagination, et, même chez l'enfant, une certaine faculté de résoudre un problème nouveau quand les circonstances s'éloignent de la normale. Or, la base fondamentale de l'intelligence, dit encore M. Piéron, est précisément la faculté de résoudre un problème sortant de la normale ou du simple automatisme : capacité de résolution, capacité d'adaptation, sont les deux éléments essentiels de l'intelligence humaine.

Comment naît chez l'enfant cette capacité d'adaptation ? L'enfant, à ce point de vue, est à la fois très en avance et très en retard sur l'animal. Très en avance du fait de ses qualités héréditaires, très en retard du fait du développement insuffisant, à sa naissance, de ses fonctions motrices. Alors qu'un poussin sortant de l'œuf, est capable de se « débrouiller » seul pour aller chercher ses nourritures, le petit de l'homme ne vivrait pas sans les soins constants de sa mère. L'enfant semble naître trop tôt, avant que le déve-

loppement qui pourrait s'effectuer dans le sein maternel ne soit achevé, et ceci en particulier pour ce qui concerne le cerveau (Piéron).

Si nous comparons le cerveau d'un nourrisson à celui d'un adulte, nous constatons en effet son état rudimentaire, son absence de myéline et de « centres », et que l'éducation n'est possible de certains gestes qu'au fur et à mesure du développement de ces centres. On ne peut éduquer que ce qui est éduicable, on ne peut mettre en marche que des mécanismes déjà existants (1).

Il y a, après la naissance tout un développement qui continue, comme si la naissance n'était qu'un épisode. Car il est curieux de constater que, dès la naissance, l'enfant est capable d'exécuter des mouvements fort complexes, tels la succion et la déglutition, alors que des mouvements en apparence simples tels que la marche ou la préhension ne sont possibles que vers douze à quinze mois.

Et les autres automatismes ne se développent qu'au fur et à mesure de la formation des centres, ou point qu'on peut situer l'âge d'un enfant d'après ses possibilités motrices, et que celles-ci correspondent exactement à l'apparition anatomique de ces centres. D'où l'intérêt de poursuivre l'étude des « tests moteurs ».

De même pour les fonctions mentales, l'attention, la mémoire, l'imagination, qui apparaissent à des dates constantes chez les normaux et qu'on reconnaît de même à des tests maintenant établis.

Ceci pour les matériaux. Reste à construire :

La capacité d'apprentissage, base de la pédagogie moderne, consiste en une faculté d'anticipation, c'est-à-dire d'utilisation de l'expérience : (exemple, la mémoire visuelle). Celles-ci s'acquièrent, d'une part, grâce aux réflexes conditionnels, d'autre part, du fait des centres d'intérêt. (V. Piéron. — Conférence au Congrès de l'Enfance, Paris, 1931).

Intervient enfin le langage, qui résulte des deux facteurs précédents, et qui est aussi la différence essentielle entre l'animal et l'enfant. Car c'est cette association entre l'idée et l'action qui donne une *signification symbolique* (début de la synthèse) à quelque chose qui n'en a pas par soi-même. C'est le début du *symbolisme*, né avec l'anticipation, né avec les réflexes conditionnels. Le mot à la fois résume, rappelle et symbolise tout un ensemble de sensations, de perceptions, avec leur mode d'emploi. Et ce sont ces mots,

symboles d'associations d'idées, qui s'articulant les uns aux autres pour former un ensemble, donnent à l'enfant la possibilité de synthèse et de création, alors que l'animal ou l'arriéré ne sont capables que d'analyse. Ce sont les mots-symboles qui permettent d'acquérir en bloc des ensembles et des systèmes qui, tout de suite, ont un sens, un rôle, et impliquent une action ou un but, qui permettent de composer, d'un seul coup, un acte complexe. C'est alors, tout de suite, dans la complexité, et non pièce par pièce, que va se constituer une idée, tout comme, lorsque l'éducation musculaire est faite, le mouvement le plus compliqué va se réaliser en bloc, sans analyser le rôle de chaque muscle. Chez l'enfant, chaque mot est un « mot-phase » (Decroly), un symbole qui comporte un désir utilitaire d'action, qui signifie la possibilité de satisfaire un besoin ou un intérêt.

••

C'est pourquoi le rôle du pédagogue est avant tout de savoir stimuler et provoquer l'éveil d'un intérêt, afin de déclencher l'action, soit par l'étude, soit par le jeu. Il faut un intérêt pour qu'il y ait activité. *L'intelligence a besoin, pour se manifester, d'un moteur*. C'est d'abord l'intérêt qui constitue dans le jeune âge, le seul moteur, ce n'est que plus tard que les tendances affectives pourront constituer une autre forme d'activité.

Et les succès obtenus par les pédagogues modernes, par l'Ecole active, sont justement dus à ce que, au lieu d'essayer de provoquer une action de certains actes dont l'enfant est capable, *pour notre seule satisfaction, souvent avec insuccès* (d'où l'on concluait trop vite à l'absence d'intelligence alors qu'il n'y avait qu'absence d'adaptation) on arrive à provoquer ces mêmes actes parce que, avant tout, on manie le levier de l'intérêt.

••

C'est aussi pour ces raisons que l'enfant, d'abord égocentriste, rapportant à lui-même et à lui seul le monde entier des objets et des êtres qui l'entourent, élaborant le monde au gré de son imagination naissante et de sa fantaisie, n'acquiert que plus tard la notion de solidarité, de collaboration avec ses semblables, lorsque la constatation des conflits qui se produisent entre son imagination et ses intérêts lui font comprendre la nécessité de tenir compte, dans son activité, de ses semblables et du monde qui l'entoure et qui, plus ou moins, va l'obliger à se plier à une discipline.

••

(1) V. R. Jeudon : L'Éducation des Gestes (*Annales de l'Enfance*, 23, rue Friant, Paris, éd., 1934).

C'est ici que se complique le problème, lorsqu'il s'agit de trouver une solution dans le conflit qui se produit entre le développement des éléments biologiques et de l'influence sociale. Car, si, jusqu'ici, toute l'évolution que nous venons de passer en revue semble donner raison, si nous étudions l'enfant en lui-même, au rôle prépondérant des facteurs biologiques et de la personnalité, nous sommes bien obligés de reconnaître, ce développement accompli, que la sociologie, à son tour, intervient. La preuve, en effet, que seuls ne comptent pas les facteurs biologiques grâce auxquels chaque enfant pourrait élaborer un monde un peu à sa fantaisie, et que, bientôt, il devra se conformer, sous l'influence de l'ambiance, à une discipline, semble ressortir de faits précis.

D'abord ce fait que, avant l'Abbé de l'Épée, c'est-à-dire avant que les sourds-muets n'aient pu être éduqués comme ils le sont aujourd'hui, ils étaient fort peu différents des imbéciles. Tandis que, depuis que l'on a pu suppléer à leur absence de langage normal par un langage artificiel, ils se comportent, à leur mode d'expression près, comme les normaux.

Et aussi cette curieuse observation, rapportée, en 1926, par le R. P. Singh, au Bengale, d'une fillette recueillie par lui à l'âge de huit ans et qui, abandonnée à sa naissance parmi les loups, n'avait reçu d'autre éducation que celle de cette famille de loups. Cette fillette de 8 ans ne marchait qu'à quatre pattes elle ne se servait pas de ses mains pour saisir sa nourriture, elle lapait et mordait comme les loups, dormait le jour et sortait

la nuit, avait une vue et une ouïe étonnantes, elle ne parlait naturellement pas et poussait une sorte de cri comparable à celui de ces animaux. Il a fallu des mois pour lui apprendre la station debout et à marcher comme les hommes.

Donc, l'action collective, la vie en société, autrement dit l'éducation, jouent aussi un rôle considérable.

Donc, entre les deux théories, celle des biologistes et celle des sociologues qui, toutes deux, ont raison et tort à la fois, il faut choisir un juste milieu, au moment convenable. *Les biologistes ont raison quand ils disent que pour utiliser la nature enfantine, il faut d'abord la connaître, qu'on ne peut éduquer que ce qui est éduicable, utiliser que ce qui existe.* Mais si on ne crée rien par l'éducation, on doit constater que, pratiquement, il faut bien diriger ce qui existe, l'adapter à la vie sociale, en un mot l'éduquer et surtout l'orienter au moment convenable.

Et, pratiquement, les conditions mêmes de la vie se chargent de résoudre le problème, de ramener à leurs justes proportions les aspirations de chacun de nous. Car le problème dépasse de beaucoup l'atmosphère de l'École, il est d'ordre social et humain. Nous sommes en présence d'un angoissant dilemme qui consiste à trouver le juste milieu entre notre désir de permettre à l'enfant de développer ses aptitudes et la nécessité de l'adapter à la société dans laquelle il devra vivre.

Jeunesse allemande (1)

(Suite et fin)

« La Victoire n'est pas ce que vous croyez. Elle consiste dans la génération intérieure physique et spirituelle d'un peuple, et dans l'élan héroïque d'une jeunesse qui vénère les dieux de la cité et se sent dépositaire de l'avenir. »

Stephan GEORGE

(Lettres à ses amis pendant la guerre).

Telle est aujourd'hui la jeunesse allemande. Que sera-t-elle demain ? La question vaut qu'on la pose, puisque de la manière

dont elle réagira en face de certaines questions vitales, dépendra en partie le destin de l'Europe dans les cent années à venir et, en tout cas, le destin de la France, si étroitement solidaire, par refus ou par consentement.

A l'instar de tous les gouvernements révolutionnaires, celui des Nazis, dès son arrivée, s'est préoccupé de réforme scolaire : ni les méthodes, ni les programmes instaurés par le II^e Reich ne pouvaient satisfaire le III^e dont les buts sont très différents. La doctrine scolaire a donc été revue et corrigée dans un sens défini, il s'ensuit qu'elle imprimi-

(1) La première partie de cet article a paru dans le n^o 108 (juin 1935) de « Pour l'Ère Nouvelle ».

mera aux jeunes dans les années à venir une manière d'être nouvelle. Essayons de prévoir ce que sera cette jeunesse et de nous demander quelle attitude nous aurons à prendre en face d'elle.

Krieck, l'un des pédagogues officiels du III^e Reich, formule ainsi l'idéal éducatif du Führer : « La formation de l'Allemand nouveau doit se faire sur des bases naturelles, vigoureuses et saines, selon un ordre vital et national totalitaire et homogène. » Les bases naturelles vigoureuses et saines, déjà fournies à la jeunesse allemande par ce large entraînement sportif en pleine nature, que nous avons décrit, le sont encore par le « Staatsjugendtag », les camps de travail et l'année rurale, institutions d'Etat, dont il reste à parler. L'ordre vital qui l'inspire et la gouverne, c'est cet ordre biologique et psychologique fondé sur la pureté aryenne de la race germanique et la prise de conscience, à l'exclusion du reste, d'un credo national assez généralisé et dynamique pour lancer, le cas échéant, tout un peuple dans l'aventure et, du moins, le maintenir dans l'action.

Dans un discours commémoratif de la journée de Postdam, le ministre de l'Instruction Publique de Prusse, Reust, déclare (22 mars 1935) : « Après le 9 novembre 1918 fut instituée l'école mondiale, comme on disait alors, disons plutôt, l'école marxiste qui rejetait tous les principes fondamentaux de notre existence... créer des hommes nouveaux par rapport à ceux qu'elle voulait, tel est le premier de nos devoirs » ; puis s'est avérée l'intention du Gouvernement de remanier profondément le régime scolaire non seulement par le moyen de la propagande ou des institutions annexes, mais aussi par la formation des maîtres. « Soyons assurés que cette formule n'est pas une simple formule verbale : aucune des affirmations du régime — et c'est le secret de sa force — ne demeure verbale ; elle est aussitôt saisie par la propagande, c'est-à-dire par un ensemble extraordinairement ingénieux, multiforme et efficace de rouages imaginés par Goebbels en vue de donner à chacune des initiatives son maximum de rendement.

La propagande à l'école. — Dans toutes les classes des écoles, une grande photographie du Führer dans des « instantanés » symboliques : tantôt le Führer-père-de-la-patrie, encourageant le sport allemand, la famille allemande, les modes allemandes, l'industrie allemande, les produits de la terre allemands ; tantôt le Führer intime et lyrique, caressant son grand lévrier,

embrassant une petite fille chargée de fleurs, serrant la main de Gretchen bavaraises dans un décor d'Alpes neigeuses, tantôt le Führer héroïque et épique lançant ses déclarations devant les foules du Lustgarten, ou de Nuremberg.

De plus, les maîtres trouvent volontiers des occasions d'en parler en classe et, lors des dates officielles, qui sont nombreuses, les chefs d'établissement sont conviés à des commentaires devant tous les élèves assemblés. Parfois, aussi, simplement, ils entendent à la radio, dans le silence, la parole du Führer et ce silence, collectif et respectueux, crée, à lui seul, toute une atmosphère de ferveur. Souvent, des formules lapidaires, extraites des discours, flottent aux murs sur des banderolles et s'impriment d'elles-mêmes dans les yeux et les cerveaux comme les préceptes du Décalogue.

« *Jungvolk* » et « *Hilferjugend* ». — Les méthodes préconisées par la réforme de 1922 et inspirées des « écoles nouvelles », ces méthodes qui tendaient à développer dans un régime de liberté, l'autonomie de l'enfant, furent déclarées anarchiques et dangereuses ; on modifia bruyamment la *Karl Marx Schule* (1) qui en était le symbole et recommanda l'ancienne discipline qui veut d'abord le dressage des corps. Néanmoins, la réforme de 1922 ne laisse pas que d'être durable par certains côtés ; l'autoritarisme rigide d'autrefois, a disparu ; on veut, dans le III^e Reich, comme dans le II^e, une atmosphère de santé exubérante et joyeuse. Peut-être est-ce pour pouvoir conserver l'insigne bienfait de cette spontanéité, sans pourtant lui sacrifier un entraînement systématique et militaire, qu'on a créé le « *Staatsjugendtag* ».

Dans ce cas comme dans maint autre, on s'est inspiré de l'Italie fasciste. Comme chez elle, on a créé ce recrutement des jeunes, voire des enfants, pour qui l'uniforme est irrésistible. Jour de congé réservé aux Aryens, mais étendu à eux tous apprentis et ouvriers de toutes professions comme écoliers ; jour de sports, d'excursions, de chants et de conférences où des deux côtés des Alpes les enfants doivent prendre conscience de leur mission nationale ; jour où, de 7 à 19 heures l'été, et de 8 à 18 heures l'hiver, toute la jeunesse appartient à l'Etat ; par suite, jour d'entraînement sportif, de ferveur patriotique, de discipline martiale, et d'éducation civique et sociale sous la tutelle immédiate des milices. Comme les Italiens sont d'abord *Ballilas* puis avant-

(1) Sur la *Karl Marx Schule*, voir l'article de Pour l'Ere Nouvelle : avril-mai 1933. « Dans les gymnases de Berlin, méthode classique, méthode nouvelle ».

gardistes, les jeunes Allemands appartiennent aux « Jungvolk » puis à la « Hitlerjugend ». En principe, le recrutement est libre, en fait, il serait très difficile, sinon héroïque de résister : tant de facilités sont accordées aux recrues, qui sont refusées aux autres ; tant d'attraits et de prestige auréolent la « Hitlerjugend » ! Ceux des parents qui s'opposeraient, risqueraient de susciter chez leurs fils la rancœur et la révolte (et on l'a vu plus d'une fois) en même temps que la suspicion au dehors.

Il faut le dire à ceux qui douteraient encore de la solidité du régime ; toute la jeunesse est hitlérienne d'enthousiasme. Nous oublions trop, quand nous voulons la juger, que certains traits sociaux la différencient de la nôtre. D'abord, ce goût déjà signalé pour la vie communautaire qui la soustrait aux réactions de la vie familiale. A vrai dire, partout où l'enfant est à ce point absorbé par l'école et l'Etat, la part de la famille est extrêmement réduite ; heureuse solution si son influence était nulle ou nocive mais regrettable dans les autres cas. En Allemagne, la famille était déjà beaucoup moins fermée que chez nous ; était-il urgent que disparaissent les dernières traces de son influence et que toute l'éducation se fasse selon une sorte de standardisation généralisée par l'Etat ? En France, on verse dans l'excès contraire ; l'éducation, du moins dans cette classe bourgeoise et petit-bourgeoise qui constitue les cadres ne procède guère que de la famille. Tantôt dogmatique, tantôt hypercritique, elle laisse peu de place à l'influence du maître. Le corollaire, et c'est un corollaire inquiétant, c'est que beaucoup de maîtres, surtout dans l'enseignement secondaire, se préoccupent peu d'éducation. Entre d'autres conséquences moins heureuses, il s'ensuit, du moins, que toute influence « officielle » est beaucoup moins sensible et qu'elle laisse place à une large diversité de types.

Déjà parce que presque toujours plus nombreuse en Allemagne, la famille est plus perméable au dehors, mais surtout, la classe bourgeoise s'y est beaucoup plus transformée. Dire qu'elle a disparu depuis la guerre serait inexact, mais elle a souvent été prolétarisée et la toute récente, celle qui tire son origine économique des largesses du plan Young, répond en tous points au type « parvenu », avide et peu ou mal préoccupée d'éducation. Ce sont ces familles surtout qui supportent malaisément une vie restreinte par la crise ; elles aussi plus modestes d'employés, de petits fonctionnaires, etc... à qui l'on promet chaque jour l'avènement d'une plus grande Allemagne.

La formation du jeune Allemand « Selon des bases naturelles »

Les camps de travail. — Il faut souligner aussi pour la formation de la jeunesse, l'importance des *camps de travail* ; elle ne saurait être exagérée. On sait ce qu'étaient avant l'avènement de Hitler les « *Kinderrepubliken* » (républiques d'enfants), créés un peu partout à l'entour des villes et surtout, aux environs de Berlin ; c'étaient des institutions socialistes, des camps de vacances parfois immenses, dressés aux clairières des forêts. On y aménageait soi-même le camp, traçant routes et sentiers, défrichant, jardinant, et même élevant poules, lapins et porcs. On y faisait la « popote » et, tout le jour en maillot de bain, on se jetait dans l'eau de l'étang ou de la rivière, dûment surveillé par le moniteur ; on excursionnait au son de l'*Internationale*, on apprenait par le fait l'autogouvernement et par les conférences la théorie du socialisme, ou le sens des événements de chaque jour. Bref, on se formait peu à peu en vue des cadres de l'état socialiste.

Par ailleurs, le « service civil » embrigadant les jeunes chômeurs, et tenant lieu de succédané au service militaire alors réduit, avait été aussitôt populaire ; dans les milieux de gauche, on y voyait un instrument d'éducation collectiviste, dans les autres, un camouflage de la conscription. Ainsi recueillait-il tous les suffrages. Dès le 1^{er} juin 1932, il devint un service d'Etat, réglementé et contrôlé ; puis, le nouveau régime fondit étroitement les deux formules, (républiques d'enfants et service civil), conservant, pour les accentuer et les généraliser, les formes hiérarchisées d'une stricte discipline et gardant l'idée de l'auto-subsistance du camp par le travail obligatoire et la vie au ras du sol. En outre, il introduisit le « Wehrsport » c'est-à-dire les exercices de nos troupiers, et après la sieste de deux heures, les séances éducatives prévues naguère par les socialistes : conférences, lectures, discussions, travail de bibliothèque, instruction civique, et économique etc... La formule nazie est donc très riche ; car l'un de ses aspects, indéniablement, elle est sympathique : pour le jeune citoyen, c'est une initiation à la terre, à ses travaux âpres et généreux, une épreuve des préjugés, ou de l'ignorance, constants en cette matière et un bain de nature vraie, en dehors de tout cliché romantique, de tout sentimentalisme littéraire. C'est aussi l'apprentissage d'un travail sans rémunération utile à la communauté ; (défrichage de landes loties ensuite pour la colonisation rurale).

C'est encore le coude à coude de classes sociales diverses, du technicien, de l'universitaire et de l'ouvrier et, pour le jeune intellectuel en particulier, une prise de contact vraie à des niveaux différents, avec ceux de sa nation. Par un autre côté, c'est une école de discipline militaire, et de nationalisme intégral où les séances éducatives servent de bouillon de culture. Culture morale, en même temps que physique, destinée d'abord à accroître les forces, puis à les justifier, à les exalter, à les revendiquer. Pour toutes ces raisons, le régime nazi avait tout intérêt à généraliser les camps de travail. Il l'a fait ; et pour les filles comme pour les garçons ; il les a rendus obligatoires à tous les bacheliers, désireux de poursuivre leurs études universitaires, c'est ce qu'on a appelé l'« année rurale ».

L'année rurale. — En principe, l'année rurale n'est obligatoire que pour eux, en fait, elle l'est presque pour tous, puisque à peu près partout on réclame du jeune homme qui veut un emploi, sa carte de service civil. Ce service « volontaire » ressemble fort à celui que les Anglais pratiquaient pendant la guerre, « les embusqués » y sont fort mal vus !. L'année « rurale » pour les Universitaires commence à Pâques, dès qu'on a passé le baccalauréat, elle est de 24 à 26 semaines, mais à partir d'octobre prochain, elle sera d'un an, ce qui, pratiquement, élève à deux ans, en Allemagne, le service militaire. Et elle existe pour les filles comme pour les garçons.

J'ai visité plusieurs camps. Qu'ils soient de filles, ou de garçons, ils sont à peine différenciés, du moins, les premières semaines, tant que les garçons ne font pas du pur entraînement militaire, et j'ai été particulièrement frappée par ceux de la Prusse orientale où ils sont nombreux, en vue de combattre une infiltration polonaise, qu'on redoute.

Au camp de X... (Prusse orientale), c'est le matin ; la plupart des jeunes filles sont dehors, disséminées dans le village, elles aident aux champs ou dans les demeures, ces mères surmenées par le travail et la famille abondante ; toutefois, une douzaine de jeunes filles est là dans le grand jardin sans clôture qui entoure la maison ou dans la vaste cuisine ; une douzaine de belles filles toutes dans la tenue bavaroise romantique, simple et accorte, faite d'une jupe froncée et d'un caraco échancré des Gretchen en toile bleue, muscles durs et teint roux, fortes, solides, sans lourdeur. On dirait qu'elles sentent bon la lavande, la miché dorée, et tout ce plein air des champs, qui suscite les pensées directes et

les regards francs. A les voir on éprouve par le fait la valeur de la théorie, et qu'au contact du *vol*, une race d'universitaires pâlies est en train de se régénérer.

Jeune, vêtue comme ses cadettes, point rigide mais le visage grave, fort différente du pédagogue classique mais sans fantaisie, ni laisser-aller, la « *führerin* » nous accueille et nous explique toutes choses avec une rare conviction. On sent bien qu'elle est là comme elle eût pu être au couvent, par foi et par tendresse, et que, dans cet apostolat rustique, imprégné de zèle quasi-maternel, elle réalise un idéal qui capte toute sa ferveur. Quand les jeunes filles rentrent des champs, pour le repas d'une heure, spontanément, sur un mot d'invitation, elles se rangèrent pour chanter. En vérité, scène, expressions, voix, tout était juste, mesuré, harmonieux, et je me prenais à penser que, n'eût été l'après-midi soumise au dressage politique, ce lieu eût apparu comme un lieu d'élection de la pédagogie nouvelle.

Quant aux *séances éducatives*, elles comportent, outre l'éducation civique, des tableaux d'histoire contemporaine, où l'enseignement des thèses racistes, l'étude de l'économie sociale contemporaine, sont présentés de manière à faire comprendre et approuver dans les divers domaines : économique, social et national, les décrets et mesures du *Führer*.

Ainsi se forme, à base de mysticisme rustique et national, cette âme commune dont le *Führer* a dit : « une seule jeunesse sous un seul drapeau. »

Pourquoi nous, qui avons tant de raisons de travailler à régénérer notre race (et c'est par la femme qu'il faudrait commencer) n'instituons-nous pas abondamment pour nos jeunes citadines des camps analogues, la propagande politique en moins ? Je connais mainte petite ville de province dont la population m'est familière ; l'idéal pour la jeune fille, c'est d'être « sans profession », de faire la « demoiselle », de vivre dans une atmosphère confinée où dominent l'amour des toilettes, des franche-luches, de stériles rivalités de voisinage et de « clans » et de se croire « moderne » en rejetant avec les autres les saines habitudes de naguère en vue d'un luxe au « goût du jour ».

Il y a là en France un phénomène grave qui devrait être l'un des motifs les plus certains de notre inquiétude et dont cependant presque tout le monde semble se désintéresser (1).

(1) On sait qu'à la suite de l'active et récente politique de natalité allemande, le taux des naissances accuse aux dernières statistiques un magnifique relèvement.

« L'ordre vital et national »

Mais tous ces procédés, aux yeux du gouvernement nazi, ne suffisent pas encore : ils agissent par contagion et suggestion plus que par persuasion intellectuelle. Extrêmement efficaces pour déterminer des réactions immédiates et toute une discipline du corps ils sont imparfaits en ce qu'ils n'offrent pas au tempérament plus intellectuel une base de discussion suffisante, face à l'adversaire. Il importe donc de créer des certitudes étayées sur des arguments et de la documentation. C'est l'aspect le plus délicat de la tâche, celui pour lequel il faut s'insérer directement dans les études, remanier, orienter.

Mais dans quel sens et comment ?

Soulignons d'abord que tout ce que le II^e Reich avait fait pour donner à l'enfant une exubérante force physique a été sauvegardé, sauvegardée aussi cette ardente curiosité de l'Économique, cette avidité du monde, ce mordant pour toutes les initiatives hardies et tout ce qui créait ce climat extrême d'actualité propre à faire de lui d'abord, et dans tous les domaines, un enfant de son siècle, curieux, avisé, observateur, prêt à tout entreprendre et partout adapté. Sauvegardées, de même, ces séances de mathématiques et de sciences au laboratoire devenues, essentiellement, des séances de recherche et de découverte.

Dans les domaines multiples où la solliciteront les activités de l'avenir, l'attitude de la jeunesse allemande est, et demeure, une attitude conquérante, une attitude héroïque... Toutefois, on a introduit des études nouvelles destinées à donner au credo nazi un fondement positif.

L'ordre vital. — La régénération de l'individu par la régénération de la race, telle est la grande découverte du III^e Reich, mais non pas une découverte théorique et seulement énoncée dans les livres : elle est à l'origine du boycott juif et il faut qu'elle devienne l'un des dogmes fondamentaux du credo de la masse. Aussi doit-elle devenir matière d'enseignement « elle ne s'enracinera, dit l'un des théoriciens, que si elle fait partie du programme d'études » et un autre : « le corps enseignant est par là même mis en face d'un tel devoir, qu'il ne saurait en rêver de plus grand, de plus beau, mais aussi de plus grave ni de plus fécond en responsabilités ».

Aussi, pour donner aux maîtres la documentation indispensable à toute conviction, a-t-on fondé une revue de haute vulgarisation : « Raze » dirigée par un des anthropo-

logistes éminents de l'Allemagne, Gunther, et de petits opuscules en forme d'aide-mémoires, collationnant les données anthropologiques et ethniques qui contribuent à donner à la thèse nazie des apparences au moins de fondement scientifique. Citons par exemple : « Geschichte auf rassischer Grundlage » du Dr Johann von Leers (« l'histoire à la lumière des principes racistes ») qui en soixante-quinze pages petit format, résume pour les étudiants allemands l'histoire germanique depuis l'homme de Neandertal jusqu'aux récentes déclarations du Führer !... « L'État est un moyen en vue d'une fin ; cette fin consiste à exiger de la société que les modes d'existence y soient aussi respectés au physique qu'au moral ; cette conservation suppose tout d'abord la stabilité de la race et par elle réalise l'épanouissement des forces qui s'y trouvent en sommeil. Il y aura toujours une part de ces forces au service de la vie physique, et une autre part seulement au service du développement spirituel. C'est en effet la première qui permet le développement de la seconde, les états qui perdent de vue ce double but, commettent une faute grave, pis ce ne sont que des avortons d'États. Donc pour l'État national-socialiste, le but primordial c'est de tout faire en vue de conserver cet élément racique qui, considéré comme source de culture, crée la beauté et la dignité d'une humanité supérieure » (Mon Combat, A. Hitler). « Étant aryen, nous avons la possibilité de créer pour la nation un organisme vivant qui, non seulement assure sa conservation, mais la conduise à une liberté supérieure par le développement de ses facultés spirituelles et mentales » (id.). De cette conviction, il résulte qu'anthropologie, préhistoire et interprétation raciste de l'histoire, sont au programme d'études. Le malheur est que tout cet enseignement se trouve vicié à la base par la nécessité de faire triompher des arguments polémiques et, en dernière analyse, la raison du plus fort qui doit, à l'heure venue, justifier la guerre. « Ce n'est pas la guerre, écrit ce même Von Leers, qui a détruit l'ancienne Rome, mais c'est, au contraire, la conviction qu'on ne pouvait plus tolérer l'idée de la guerre » (autrement dit : c'est le pacifisme qui a détruit l'ancienne Rome). « Walter Darré (1) fait ici une très jolie comparaison : si une volée d'oiseaux s'abat sur une planche de petits pois et en picore la moitié,

(1) W. Darré, ministre de l'Agriculture dans le gouvernement actuel ; il créa le régime agraire nouveau, fondé sur « La ferme héréditaire » et imprescriptible.

l'autre moitié suffit amplement encore pour suppléer à la perte pourvu que cette moitié fructifie. Même si la perte est sérieuse, même si la planche a été dégarnie, dès l'automne suivant, la récolte fait compensation. Mais si ceux des petits pois épargnés n'arrivent pas à maturité et ne portent pas de fruits, alors, ni la qualité du sol ni celle de l'espèce ne servent à rien ! De même qu'une planche de petits pois ne sera jamais entièrement détruite par une volée d'oiseaux, de même un peuple par une guerre. Une guerre, c'est une perte que la génération suivante a vite fait de compenser. A moins que le peuple soit déjà vieux et stérile, ou que le sol qui lui sert de base économique, soit médiocre et insuffisant. » Tel est l'enseignement raciste officiel, celui dont les nouvelles générations seront désormais imprégnées, enseignement, qui pour le fond, contraste étrangement avec les déclarations de paix du Führer.

En relation avec la philosophie raciste, on a mis l'accent de façon instantane et exclusive sur l'histoire. « Chacun porte en soi l'héritage de ses aïeux » (Obergebietsführer Dr Usadel « La valorisation nationale-socialiste de l'histoire allemande »). « Cette conviction établit un contact vivant avec le passé et donne une valeur à l'histoire ». Il importe, en effet, de donner aux événements du passé leur sens national-socialiste et populaire : « Naguère, dit le Führer, on ne pensait l'histoire qu'en « fonction de l'Etat et l'on n'avait pas la « moindre idée des racines populaires et « raciales de la vie nationale. » Le nouvel enseignement historique, lui, doit savoir l'inculquer. En outre, le programme s'étendra plus longuement sur la grande guerre et sur l'après-guerre, il montrera que la défaite est due à la trahison marxiste installant pendant quatorze ans un gouvernement incapable et soumis aux puissances étrangères par le moyen de la « Dictée de Versailles ». Pour compléter cet enseignement dont les tendances sont évidentes, on a introduit la « Grenz land kunde » ou science des frontières, autrement dit : l'étude de l'Europe avant et après 1919, en vue de maintenir et de susciter chez les jeunes l'esprit protestataire, comme si l'Europe de 1914 avait, plus qu'une autre, des titres à représenter une Europe « juste » et une Europe éternelle !

Ainsi la « philosophie » nationale-socialiste est une philosophie totalitaire : elle déborde la rue, le journal, la radio, la librairie, les camps de travail, le foyer familial, pour s'installer au cœur des études et

y prendre, à l'instar des mathématiques ou des sciences, figure de vérité.

Quant au Français, ici comme en Italie, il a perdu son rang de première langue. De langue de culture — et nous avons vu avec quel succès ! — il va devenir langue de balbutiement. Le fait est grave. Cette étonnante connaissance de notre langue qui, dès la classe, suscitait, chez les lycéens allemands, une pénétrante curiosité de notre pensée et une confrontation fructueuse avec les grands thèmes germaniques, n'existera plus dans les générations à venir. « Mais, répliquera-t-on, ce sera fait avec l'anglais ! » Il faut répondre non. L'Anglais est trop proche de l'Allemand et les thèmes de pensée sont trop souvent apparentés pour fournir au jeune Allemand un *dépassement réel* et le moyen d'une culture nouvelle, complémentaire de la science. En minimisant le français c'est d'une partie des thèmes d'Occident que les éducateurs privent la culture allemande. N'est-ce pas là un appauvrissement certain ? Mais en devenant deuxième langue, le français a perdu toute chance d'être lu et parlé couramment, donc de servir de moyen culturel, et la nocivité de la culture française, génératrice de critique, d'ironie, voire de scepticisme, a été conjurée...

L'ordre national comporte aussi un aspect moral. « Simultanément, le mouvement national-socialiste attaquait tout un monde de conceptions petit-bourgeoises fausses et pernicieuses, pour rétablir ces conceptions éternelles qui, toujours, ont été valables et, toujours, doivent demeurer jeunes. » Et le Führer insiste particulièrement sur une valeur entre toutes excellentes : l'autodiscipline : « Qui manque de discipline pour soi-même ne saurait être longtemps le conducteur des autres. » Exhortation excellente. Je pense à ce monde d'artisans et de petits patrons si nombreux chez nous et qui, souvent, ne doivent plus leur titre de patron et de chef qu'à « la peine qu'ils ont eu de naître ». Fi du mérite professionnel et de l'amour-propre du bon ouvrier ! Toute autodiscipline a disparu, tout sens de responsabilité sociale, remplacés par un droit fondé sur la pure possession. Là encore, au nom du respect qui est dû au travail, et de la nécessaire autodiscipline, il y aurait, chez nous, à prévoir et pourvoir.

L'autodiscipline conduit tout droit à une discipline judiciaire : quand on a éprouvé pour soi la valeur de l'ordre, on est plus disposé à la reconnaître au dehors, je veux parler de l'ordre qui ne contrevient à aucun principe moral essentiel. D'ailleurs, ce qui importe au Führer, c'est que cette autodiscipline engendre de la discipline tout court ;

mais il est habile de donner aux jeunes l'illusion de la liberté, surtout quand il est sûr, comme ici, que dans une jeunesse méthodiquement préparée, au physique et au moral, à toutes sortes d'activités convergentes, l'autodiscipline crée une force nouvelle de cohésion collective.

Quant aux autres traits de cette « morale traditionnelle », nous les connaissons : ils s'opposent un à un, à ceux de l'idéologie marxiste. Le Führer s'en explique devant les étudiants berlinois (7 février 1934) au nom d'un critère frappant : la logique communiste conduit à la destruction de la famille et de la cité, c'est donc une logique fautive et il faut déclarer viciée dès l'origine toute politique sociale qui en procéderait. « Quels sont donc les devoirs de l'avenir ? se demande le Führer. Non seulement dans le domaine économique, mais beaucoup plus encore dans celui de la morale, publique, de la culture générale, et, non moins, de la politique, il faut qu'un peuple — du moins, pour les traits essentiels — ait les mêmes conceptions générales. Comment pourrait-il s'enthousiasmer pour les réalisations qu'impliquent son indépendance et sa liberté, si, pour le plus grand nombre, il ne croit même plus à cet idéal ? Comment voudra-t-on défendre son pays, quand, chez des milliers déjà, le concept de patriotisme n'est pas seulement extirpé des cœurs mais regardé comme opposé à toute conception et condition internationale ? Comment entraînera-t-on les soldats, si le courage n'est plus une vertu ni la lâcheté un vice ? Comment garantira-t-on un niveau de vie élevé à l'Economique, si, à propos de concepts aussi primitifs que le mien et le tien, on est en perpétuel désaccord ? Comment croit-on pouvoir établir le règne de la Justice quand les plus grands crimes, comme celui de Haute Trahison peuvent être impunément décorés du non d'idéal politique et que le loyalisme peut passer pour une sottise ? Tel est le mot d'ordre. On voit comment la morale y est le couronnement exact de toute cette réforme scolaire, « totalitaire et homogène » ; exaltation ardente d'un patriotisme fanatique, elle n'autorise l'accès d'aucune valeur qui pourrait le contrecarrer.

Si on nous demande à présent quel sera le jeune Allemand de demain, il semble qu'il soit plus facile de répondre : assurément vigoureux, solide, prêt aux mille vicissitudes d'une vie dans la brousse et improvisée, nanti de toutes des qualités relevant de la force et de l'adresse physiques, militairement très entraîné, discipliné, courageux, loyal, mais armé de convictions en bloc, capable de l'exalter jusqu'au paro-

xysme, et tendant toutes à affirmer la supériorité de sa race et de son génie, l'illégitimité de sa situation présente, le droit absolu à son expansion et le recours, s'il le faut, pour le revendiquer, à tous les moyens, jusques et y compris la guerre — pourvu que la nation reste jeune, c'est-à-dire en état, par son coefficient de natalité, de réparer s'il le fallait, ses pertes. En somme, toutes les qualités de la grandeur et de la servitude militaires, avec, en plus, ce mordant que communique l'orgueil, mais non point toutes celles qui font l'homme libre !...

**

Alors ? En face de cette jeunesse allemande, que pouvons-nous ? Que devons-nous ?

.....

Deux voisins étaient séparés par un mur. L'un des deux amoncelait derrière, les uns sur les autres, des tonneaux de dynamite ; l'autre regardait et protestait, rouge de colère, et montrant à tout venant que le moindre geste d'imprudence déclencherait la catastrophe. Certes, il essayait bien, chez lui, de se protéger, mais il ne doutait pas que le meilleur moyen eût été de faire disparaître la dynamite. Seulement, chacun, derrière son mur, était libre. Juridiquement, la situation était inattaquable. D'un instant à l'autre, on risquait d'être dynamité, mais selon la légalité... survint alors un troisième personnage. Aussitôt, il aperçoit le péril. Silencieusement, il franchit le mur, et silencieusement, il disperse les tonneaux de dynamite...

.....

En face de la jeunesse allemande, si riche en possibilités diverses, mais aussi, redoutables, la seule attitude authentiquement prudente et positive, c'est de franchir le mur pour réduire et disperser les mille occasions de rancœur. Et ceci, par quel moyen, sinon par une prise de contact directe et sans retour ?

La tentative a été esquissée sous le II^e Reich ; elle est devenue aujourd'hui infiniment plus urgente. Qu'on ne croie pas surtout que la jeunesse française ait à y perdre ! La seule présence des jeunes Allemands crée une émulation fructueuse. Toutes ces qualités physiques d'Outre-Rhin saisissent les nôtres, comme aussi la spontanéité de la discipline, la beauté des chœurs polyphoniques, l'aisance d'exécution de tous les actes collectifs. En revanche, le jeune Allemand considère avec étonnement la qualité d'une hospitalité sans réticence,

le caractère « sport » de nos relations, la courtoisie, mieux la volonté pacifique de notre peuple, toutes choses qui lui composent une expérience inédite, précieuse et dont il rapportera chez lui le souvenir.

Divers modes de contact seraient à envisager. Je voudrais parler seulement de celui que je connais le mieux, l'ayant suivi ces quatre années, et qui, au demeurant, me paraît être jusqu'ici le plus attrayant et le plus fécond.



Les environs de Berlin. Un tramway qui, toute une heure, court à la dérobée dans le bois feuillu. Soudain, à l'arrêt, une maison de grande allure, et, la maison contournée, dans une étroite cour sablée, une quarantaine de jeunes gaillards en culottes courtes ou maillots de bain. Des propos s'entrecroisent ; français-allemands, allemands-français. C'est le foyer de Woltersdorf. Il est accollé — un peu trop — à la Maison évangélique, silencieuse et austère et, dans le vert de l'horizon, comme un îlot égaré. A deux pas, au flanc de la pente, les chambrettes à deux lits où couchent des élèves. (Pourquoi n'a-t-on pas profité de cette disposition pour mettre dans chacune un Allemand et un Français ?) Au-dessus, l'immense véranda où ils mangent ; longue galerie de verre comme le pont d'un paquebot penchée sur la houle des bois. A droite, le tennis qui, de toute la journée, ne chôme ; plus loin, la Sprée où l'on nage, plonge et s'ébroue ; et, luisant, dans la clairière, les rails du précieux petit tramway qui invitent aux fugues dans la capitale...

J'arrive à 9 heures, c'est l'interclasse. Depuis huit heures, on est au travail. Bientôt, sous mes yeux, on continue. Dans une salle, les jeunes Français avec le Dr Bopp, professeur à Berlin ; dans une autre, les jeunes Allemands, avec M. Roudil, germaniste et professeur à Amiens. Celui-ci demande qu'on lui conte l'excursion récente à Potsdam ; excursion fertile en souvenirs, car si l'on y a longuement admiré Sans-Souci, la Chambre de Voltaire, l'Orangerie, le Parc et cent belles maisons du temps de Frédéric, on n'a pas manqué non plus d'aller y faire visite à l'autre foyer scolaire — germano-espagnol — de regarder, interroger et comparer. Il faut qu'on parle ! — un français écorché, mais vivant — Aucun de ces jeunes Berlinoïses n'a encore franchi la frontière ; la langue est gauche et scolaire, mais l'avidité à s'exprimer est telle qu'on en oublie de se blesser l'oreille ! Excellente préparation pour le séjour en France où l'on s'en ira, Berlinoïses

et Flamands, tous ensemble, prolonger, dans les mêmes conditions, le séjour à Dunkerque ou à Boulogne, faire de belles excursions et visiter Paris. — Ainsi en est-il depuis six à sept ans, déjà ! En 1914, le foyer de jeunes filles était aux environs de Dresde dans un gracieux pavillon des bords de l'Elbe où elles jouissaient à journées pleines, d'un parc magnifique entourant ce château royal de Pillnitz construit par Auguste le Fort, puis à Tours ; cette année, garçons et filles furent successivement aux environs de Berlin puis de nouveau à Tours qui leur offrit, vraiment, un séjour de choix dans ses établissements scolaires. On fit ainsi, dans des conditions exceptionnelles, de magnifiques excursions aux plus beaux sites de Touraine et d'Anjou, de Poitou et Berry, mariant les châteaux forts aux châteaux de plaisance, — tous berceaux de notre histoire, — les églises romanes aux cathédrales gothiques, et les souvenirs de Rabelais, Ronsard et du Bellay, à ceux de Balzac, Vigny et George Sand, pour s'en retourner ensuite par Chartres, à Versailles et Paris...

En même temps que les Allemands, les jeunes Français ont leur leçon ; elle est faite par le Dr Bopp. On commence ici par lire l'un après l'autre, un texte à haute voix. Le maître corrige le ton et l'accent. Le commentaire est pénible ; les enfants ébauchent difficilement les phrases, mais ils s'y attaquent bravement, manifestement désireux de mieux faire...

A 10 heures, on se réunit autour d'un grand piano et d'un maître à chanter et, aux vieux lieds de Harz et du Rhin, on enlance la Ballade de Jean-Renault ou celle d'Anne de Bretagne avec ses sabots. Chacun s'y donne à plein. L'accent étranger est dominé par les voix plus sûres, l'entrain est endiablé. De ces adolescents attentifs et fervents, lesquels sont Allemands et lesquels Français ? L'unisson des voix jeunes et mâles a mêlé les regards et apparié les âmes. Onze heures, gymnastique : Courses, sauts, lancements du ballon, mouvements sportifs de toute espèce ; puis, à midi et demi, au son du gong, tout le monde, professeurs et élèves, s'engouffre dans la galerie vitrée si entourée de frondaisons qu'on se croit en pique-nique. Repas à l'allemande (viande, pommes de terre et légumes), englouti en moins d'un quart d'heure et, aussitôt la clef des champs... A 8 heures, dîner ; à dix, couvrefeu. Tel est le régime propre à favoriser la camaraderie et à susciter, pour l'avenir, les évocations joyeuses. Il faut que des liens se nouent, que des relations épistolaires se créent, que des souvenirs se

gravent (1), il faut surtout que professeurs et élèves y voient autre chose qu'un simple et généreux programme touristique, une agence Cook à bon marché ! S'il en était autrement, le sens de cette institution aurait vite disparu, et il risquerait d'en être autrement si l'on multipliait, jusqu'à l'excès, les randonnées touristiques et si certains des maîtres étaient plus soucieux de se faire une belle collection de sites que de veiller à ce que, sans cesse, les liens de camaraderie se développent. C'est là, entre toutes, la chose nécessaire. Si aucun lien véritable ne s'est formé, l'œuvre est vaine. D'ailleurs, on se verra ! Ces vingt Berlinoises iront en France l'an prochain comme, en principe, les jeunes Picards et Flamands qui sont ici ont déjà, l'an dernier, passé en France tout un mois dans un foyer avec les Allemands.

Insistons donc sur le fonctionnement de ce foyer. Et tout d'abord, d'où vient cette initiative ? Elle est française. En 1928, un professeur de Lille, M. Guérin de Guerre, en émit l'idée. Il s'adressa au Docteur Kawereau, président allemand de la Ligue des Droits de l'Homme, et provisionnaire d'un grand lycée berlinois. Il n'aurait pu mieux faire. Celui-ci, tempérament de pédagogue, et âme d'apôtre, fut aussitôt conquis. On réunit, en France et en Allemagne, 25.000 fr. ; on fit de Boulogne-sur-Mer le premier terrain d'expérience et, vaillamment, on y installa en juillet 1928, le Dr Schwarz, avec cent jeunes gens. Rien n'était du point : la plupart de ces jeunes lycéens, quêtés au hasard, ne savaient pas trois mots de français ; les treize Français qu'on leur avait joints ne savaient pas plus d'allemand, mais

ce fut une « expérience pour voir » et elle fut décisive. La population, partout, fut accueillante et parfois enthousiaste ; on fêta Kant et un orphelin de guerre berlinois déposa une gerbe au pied du monument aux Morts ; on fit les régions dévastées, on s'en alla à Paris, royalement reçu par M. Weiss. Un agent qui parle allemand est partout attaché à la petite troupe ; dans le Métro et dans les rues, on l'acclame. Herriot donne à l'Opéra sa loge tous les soirs et l'on s'en retourne à Berlin avec des récits délirants... C'est alors que, pour l'année suivante, le Recteur de Lille, M. Châtelet et le Dr Schwarz décidèrent l'ingénieuse organisation qui fonctionne depuis lors, et qui, en Allemagne, a, depuis le nouveau régime, une femme à sa tête : l'Oberstudienrätin Kausler.

A Berlin surtout l'organisation est profitable : le Dr Schwarz a su drainer merveilleusement toutes les occasions de parler français, en s'adressant, d'abord, à l'Ambassade de France puis à la Colonie française. D'autre part, on sélectionne, au cours de l'année, avec l'aide des maîtres, les meilleurs élèves d'Oberssekunda, Unterprima et Oberprima (seize, dix-sept et dix-huit ans) et les répartit en trois groupes comptant chacun une cinquantaine. Chaque mois, pour chaque groupe, une réunion le soir de 7 h. à 9 h., interdiction absolue de parler allemand, ces soirs-là. Habilement, on a su obtenir qu'il y vint régulièrement autant de Français, au moins que de dizaine d'élèves, en sorte que chaque sous-groupe a son correspondant français. On ouvre la séance avec une causerie souvent, hélas ! un peu longue, dont le texte, toujours d'actualité, a été proposé par les élèves, puis on interroge, on discute, enfin on se resserre autour de son correspondant pour un entretien plus intime : à 9 h. 1/2 il faut lever la séance. Il y a une revanche, il est vrai : le correspondant invite chez lui son groupe, dans la quinzaine pour un thé et une ou deux heures de conversation...

Ainsi, deux fois par mois, nos jeunes Berlinoises ont l'occasion de parler le français courant avec « ceux du pays ». Qu'on ne s'étonne plus qu'ils soient mieux que les nôtres entraînés pour le camp de vacances. Mais déjà, chez nous, on s'en est ému. Au lycée de jeune filles de Lille, on a créé un « Club Hebdomadaire » auquel le lecteur allemand fut convié et le succès de l'initiative entraînera, souhaitons-le, des imitations. Les élèves ainsi entraînés, et sélectionnés de part et d'autre, participent aux camps de vacances.

(1) Voici quelques extraits de lettres de lycéennes allemandes :

« Depuis trois semaines, nous nous trouvons dans la belle France. Nous sommes très bien installés dans notre collège. Ce matin, nous avons une leçon de gymnastique et, après le petit déjeuner, deux leçons de français. Pendant l'une des leçons, nous lisons quelques pages de prose. Nous avons déjà lu des extraits de Chateaubriand, Pierre Loti, Flaubert, et Guy de Maupassant. La seconde heure, nous faisons de la poésie... (sic). L'après-midi, nous avons une leçon de chant et nous chantons de très jolies chansons... »

« Nous avons fait de jolies excursions. Nous sommes allées à Reims par St-Quentin et Laon et nous sommes revenues par Soissons et Coucy-le-Château. A Reims, nous avons été reçues par la Municipalité. Le discours m'a fort intéressé. Nous avons visité la Cathédrale, les sculptures à l'extérieur sont très jolies ; malheureusement l'intérieur n'est pas encore complètement restauré. »

« Une autre fois, nous sommes allées à Amiens. Là, nous avons vu une superbe cathédrale ornée de délicates sculptures. Mardi, nous étions au Touquet-Paris-Plage. Samedi, ce sera Paris où nous resterons une semaine. Je suis très contente de ce voyage. Voir Paris m'enchanté... ! »

On imagine aisément l'intérêt d'une initiative comme celle des Foyers scolaires franco-allemands. Il est tel que les sympathies aussitôt ont germé alentour et que le rayon d'action a été étendu. En France, à la suite d'un voyage en Angleterre et en Ecosse du Recteur de Lille accompagné de ses proviseurs et de ses directrices, un courant d'échange a été créé de la France du nord à la Grande-Bretagne et vice-versa. L'Allemagne, elle, outre l'adhésion de Londres et d'Edimbourg, a su gagner à cette cause la jeune République espagnole, l'Italie et la Grèce, de sorte qu'aujourd'hui partent, et de plus en plus nombreux, des foyers de vacances pour Londres, Rome, Madrid, Athènes, en même temps que, de ces diverses capitales sont acheminés des groupes vers Berlin : On n'imagine pas, pour les jeunes de ces divers pays, de meilleure tentation pour se mettre à l'allemand, ni pour l'Allemagne de plus sympathique propagande...

D'ailleurs, cette formule réalise quelques-uns des vœux chers à l'école nouvelle : du matin au soir (en principe du moins) elle confronte les élèves avec la nécessité de s'exprimer, vaille que vaille, dans la langue étrangère, et en même temps qu'elle présente ex-abrupto les difficultés, elle permet — ce que jamais ne fait la classe ordinaire — de contrôler à tout instant, auprès de ses camarades étrangers, son incompréhension ou ses progrès. Guetter sur le visage du camarade la lueur d'intelligence et dans le sens de sa réponse l'attestation que les rapports s'établissent, est-il satisfaction plus précieuse et encouragement plus efficace ? C'est l'émulation directe, la « situation concrète » définie par Dewey et tous les psychologues de la jeunesse. C'est celle où l'effort s'accomplit de soi-même et comme en se jouant. Non plus le pensum, pas même le « devoir », mais la sollicitation évidente, exigeante d'ailleurs et payant le travail, jour après jour, de la meilleure monnaie. Ici comme dans le match naît aussi, au contact des partenaires, une saine émulation ; ici, comme là, il importe de faire triompher « les couleurs nationales » ; ici, comme là, un amour-propre légitime sert d'aiguillon au succès.

Et puis, ne l'oublions pas, des deux côtés les élèves sont « choisis » : ces vingt-cinq Français et ces vingt-cinq Françaises appartiennent à des établissements scolaires différents et sont censés en constituer l'élite ; ils présentent donc, en général, des garanties d'intelligence et de sérieux permettant d'espérer qu'ils profiteront au maximum ; les séjours eux-mêmes sont organisés pour offrir

des expériences typiques (visites de monuments, d'usines, d'institutions de toutes sortes) ; et il n'est pas jusqu'à l'entraînement sportif des Allemands, grands nageurs, plongeurs, paddleurs, marcheurs et le reste, qui ne soit salulaire aux autres.

Il y a plus encore : c'est, par le truchement de jeunes gens du même âge, avec qui l'on est aussitôt de plein-pied, un commencement de pénétration dans un monde nouveau. La classe n'y pourvoit guère, à moins qu'elle soit, comme à Lille, complétée par un « club » où l'on se réunit chaque huitaine pour commenter les événements d'Outre-Rhin qui ont marqué la semaine, chanter les vieux lieds, lire les journaux et les revues, préparer quelque fête : *le tout en langue germanique*. Mais le club reste exceptionnel. D'ordinaire, la langue étrangère n'atteint guère qu'en première et philosophie, le degré de connaissance où elle peut devenir culturelle ; la classe est alors presque uniquement littéraire. Loin de moi la pensée qu'on doive remplacer Shakespeare ou Goethe par une conversation sur un thème dit « moderne » et vite épuisé ; mais Shakespeare ou Goethe ne suffisent pas à donner le ton de la civilisation qui les a formés ; ils dominent de trop haut leur temps et leur pays. Il n'y a pas en eux assez d'éléments moyens, pas assez de ce quotidien qui donne l'atmosphère spécifique d'un monde. Ce quotidien, les camarades et le séjour, les excursions et observations, ce qu'on critique et ce qu'on admire, tout tend à l'apporter.

Il n'est pas besoin de s'étendre plus longuement. Les avantages pour la jeunesse du séjour à l'étranger s'imposent à ce point que partout les familles cultivées et riches l'érigent en règle d'éducation. L'école des Roches elle-même en a fait un article de son programme. Mais cela reste le privilège du petit nombre. En France surtout, où tout déplacement est encore trop souvent un événement.

Il ne faut pas que seules les classes aisées puissent envoyer à l'étranger leurs enfants. Il ne faut pas surtout que, partis avec certains préjugés, ceux-ci ne discernent sur place — faute de probité ou d'informations suffisantes — que les faits propres à les confirmer dans l'opinion reçue. Sinon, le remède est pire que le mal : revenus auprès des leurs avec l'autorité que confère le séjour, leurs témoignages portent au centuple.

L'éducation « conationale » — selon le vocabulaire nouveau — tend à pallier à ces dangers. Dans un monde appelé — inéluctablement — et malgré les déclarations autarchiques à la mode, à une interdépendance grandissante, la formule est séduisante. Chaque jour accrues, les applications scientifiques rapetissent et sensibilisent la planète ; elles

exigent entre les hommes d'incessants rapports et la connaissance de certaines langues mondiales parmi lesquelles l'Anglais, l'Allemand, l'Espagnol et le Français. *Qui n'a pas l'usage courant de deux de ces langues au moins, est en état d'infériorité dans tous les domaines de la pensée ou de l'action.*

De cette éducation conationale, l'un des partisans définit les moyens et les buts (1) : « Pour nous, l'éducation conationale, signifie : 1° un organisme comprenant des écoles de vacances, des associations de travail scolaire, des échanges de maîtres.

2° Une série de plans pour la mise en œuvre de ces projets et spécialement pour la création d'une école franco-allemande.

3° Un nouvel idéal éducatif qui ait pour nécessité première d'établir des équivalences et des rapports étroits entre les divers systèmes d'enseignement et les diverses méthodes.

4° Une nouvelle méthode pédagogique qui utilise au mieux la période des vacances

5° L'établissement de rapports nouveaux entre maîtres et élèves, entre vieilles et jeunes générations des nations européennes à propos d'une œuvre nouvelle.

.....
 Sans doute ce programme reste-t-il entièrement à préciser, il n'en ouvre pas moins des perspectives immenses. Ce n'est pas que déjà un commerce intellectuel n'existe entre les divers pays : d'une université à l'autre, des échanges se font, mais ils se limitent à un monde de spécialistes, hermétique au profane. Quand un professeur de Sorbonne et un professeur de Berlin se sont mis d'accord sur telle enquête scientifique, les rapports entre eux peuvent être loyaux, cordiaux même : ils sont sans force de rayonnement dans le grand public. Que si, au contraire, de futurs médecins, ingénieurs, avocats, agents d'affaires, techniciens de toutes sortes, que si, plus encore, des maîtres d'élite à tous les degrés, ont vécu dans d'autres pays, les masses sont touchées, un courant de curiosité et, probablement de sympathie, est créé, quelque chose est changé dans l'attitude des deux peuples l'un en face de l'autre.

Nous n'en sommes pas là encore, mais à cause de ces promesses, l'éducation conationale a reçu de précieux encouragements ceux, en France, des recteurs de Lille, de Dijon, de Poitiers, qui, ces dernières années, ont prodigué leurs efforts, lesquels méritent d'être généralisés. Tant qu'une institution

n'a pas reçu la consécration de Paris elle n'est pas devenue nationale, il est souhaitable que Paris la lui donne et la développe.

Cela est souhaitable, car — on l'a dit cent fois et non sans raison — nous sommes l'un des peuples les plus casaniers du continent. Alors que les Allemands, entre autres, curieux de langues vivantes et férus de voyages, arrivent coûte que coûte — en s'embarquant sur un quelconque cargo et s'embauchant dans un quelconque service, — à faire des séjours à l'étranger, les Français eux, au moins quand ils ne sont pas riches, restent placidement chez eux et regardent de loin tourner la roue du monde. Cela se traduit jusque dans les institutions scolaires : En France, on n'apprend de langue étrangère qu'à partir du second degré, en Allemagne, dès les écoles primaires.

Cela est souhaitable, parce que notre enseignement des langues vivantes à tendances plus littéraires que l'enseignement allemand prépare moins que lui à l'usage courant de la langue. J'ai entendu, en France, de bons maîtres, même dans les grandes classes ne parler que français au cours de langue étrangère : on ne le tolérerait pas en Allemagne ; là-bas, dès les jeunes classes, l'allemand est interdit. Peut-être est-ce un peu plus dur au début, mais les élèves ont de bonne heure l'oreille exercée de vingt manière et sont déjà tentés de penser dans la langue quand les Français en sont encore au balbutiement. Il s'en suit que, mis en présence, la supériorité « pratique » des jeunes Allemands éclate et qu'au foyer, même en Allemagne, les conversations particulières se poursuivent le plus souvent en français ce qui est grand dommage !

Que ces camps où l'on travaille, excursionne et joue — toujours en commun — déterminent des camaraderies, nul doute ; le proviseur du Lycée d'Amiens nous disait : « Dès le deuxième jour, ils étaient mêlés et nous ne savions plus les distinguer ». Quant à moi, j'ai vu à Dresde et à Tours, les jeunes filles se lier si bien les unes aux autres que leurs familles mêmes sont entrées en rapports et que des projets de séjour plus vastes, d'une famille à l'autre, se sont esquissés.

Ainsi, ce contact déjà ébauché en hiver entre Français et Allemands, du moins à Berlin, se prolonge et s'élargit. Après quelques semaines, on est bien obligé de s'avouer qu'on est moins différent les uns des autres qu'on avait pensé. Ce n'est pas à dire que, la première explosion de surprise et de joie apaisée, on en arrive de part et d'autre à réaliser des différences ; c'est même l'une des raisons pourquoi, un mois de vie

(1) Cf. : 1^{er} numéro de la revue « Ensemble », p. 23. Bulletin de l'Association des Foyers de vacances franco-étrangers.

commune ne saurait suffire. Toute camaraderie suppose « *grosso modo* » un rythme : le premier moment d'enthousiasme ; le deuxième, de déception ; le troisième, de mise au point. Il y a, pour arriver à la camaraderie solide, cette double étape à franchir ; on n'en a guère le temps. Toutefois, si chaque jeune Allemand, si chaque jeune Français quittant le camp, emporte une promesse sérieuse de correspondance et, dans son souvenir, un visage vers qui monte la sympathie, France et Allemagne se trouvent rapprochées dans son cœur ; il n'y a plus pour lui, par delà la frontière, des entités qu'on charge presque à sa guise de tous les maux dont on souffre, mais des hommes avec leurs qualités et leurs défauts. Il pourra y avoir entre eux, d'après divergences, de la haine, jamais.

L'initiative des foyers-scolaires est de part et d'autre, l'attestation concrète de bonnes volontés agissantes. Telle quelle, peut-elle suffire ? Non, cent fois non. Faute de crédits et, dans certaines sphères peut-être, faute d'enthousiasme, l'échange se fait au compte-goutte : une cinquantaine de jeunes Français ont passé la frontière, il en faudrait des milliers... De plus, un mois de séjour, c'est bien, mais c'est beaucoup trop peu. Un mois de vacances dans la verdure, isolé du reste du monde, avec le canot et la raquette, la lecture et la musique, les excursions abondantes, c'est bien, mais c'est un traitement de vacances, et, par là, c'est un peu factice. Les vacances sont les vacances ; chacun se sent, plus ou moins, un droit à la détente. Tous les avantages éducatifs du séjour, indiqués ci-dessus, ces six semaines les amorcent, plus encore qu'elles ne les accomplissent !

Cependant, telle quelle, cette initiative devrait être étendue, non pas à deux villes, trois villes, dix villes, mais à toutes les préfectures de France et à toutes les grandes villes d'Allemagne. Le jour où nos quarante-neuf préfectures auraient leurs correspondants allemands et chaque année aux vacances, échangeraient avec elles l'élite de leur jeunesse scolaire, il se tisserait entre générations du même âge, de tels liens, et, au-delà de ces générations entre les familles, un tel halo de connaissances, par témoignages et ouï-dire, que l'atmosphère, chez les deux peuples, s'en trouverait sûrement modifiée. J'entrevois comment, grâce à des maîtres attentifs, tomberaient les préjugés et se feraient des acquisitions... Bénéfice pour nous si disparaissait cette erreur d'une France-Eldorado propre à exciter l'envie ; et cette autre, des Français à demi-nègres, jouissant de biens qui ne sont pas le fruit de leur labeur, et cette autre encore, de

Français en pleine dégénérescence. — Bénéfice, ce contact avec une race sportive, ce séjour dans des cités d'urbanisme large, de modernisme ardent, de propreté et de discipline parfaites. Bénéfice, enfin, si par de tels voyages et par notre contact, le jeune allemand, habitué à regarder le monde avec les seules lunettes allemandes, en chassait enfin de « co-nationales », s'il assoupissait son credo national au point d'apercevoir ailleurs aussi des efforts pour accomplir le mieux et faire le monde un peu moins injuste... Il suffirait qu'avec un art infini nous sachions nous montrer vraiment tels que nous sommes pour que soient enfamés les convictions massives inculquées par la propagande et qui, bientôt, suffiront à justifier la guerre.

Je n'aperçois pas de moyen plus direct ni plus efficace pour lutter contre cette propagande, pour établir les rapports des deux pays sur des bases nouvelles et pour créer ce que ne réussira jamais à créer la diplomatie parce qu'il lui manque, précisément, la force de l'opinion.

Ajoutons ceci encore : six semaines, c'est quarante-cinq jours, et quarante-cinq jours, est-ce tout ce qu'on peut faire pour la connaissance mutuelle des deux pays ? On organise le séjour ? sans doute, et l'on a raison ; mais l'impression qu'on donne n'en est-elle pas un peu rapide ? Des images choisies par des maîtres soucieux de faire connaître le plus typique ne préparent-elles pas un cortège d'évocations que ne présenterait jamais le train libre des jours ? Dans chaque pays, ce qui est typique, c'est aussi les choses auxquelles on ne songe pas et les jours qui sont sans histoire. Alors ?

Alors, une expérience plus poussée s'impose : toute une année scolaire, ce n'est point trop. Pour qu'une langue étrangère devienne profitable, il faut, à toute occasion, et sans embarras excessif, pouvoir s'exprimer et suivre, par les revues et la radio, les mouvements d'opinion, les manifestations artistiques et économiques, tout ce qui reflète en gros l'activité du pays. Il faut bien une année, pour arriver à cela... C'est ce que réalise l'Ecole des Roches en obligeant ses pensionnaires à une année de stage dans les collèges anglais.

Ne pourrait-on généraliser cette mesure ? Sélectionner en seconde des lycées et en 2^e année d'Ecole Normale les meilleurs élèves de langue vivante ? C'est une hypothèse. Il n'y a point d'examen cette année-là et les programmes n'auraient guère à souffrir. Mais est-ce là une considération décisive ? Les sacrifices financiers seraient lourds, il les faudrait rémunérateurs. Des élèves de seconde ont quinze ans, tout au plus ; ils

n'ont fait encore que thèmes, versions, équations algébriques et compositions trimestrielles ; ont-ils la maturité et la préparation que réclame une année sérieuse de séjour hors de France ? Je ne le crois pas.

Mieux vaudrait sans doute en faire le couronnement des études du second degré. Serait-il impossible de combiner cette année avec celle de Philosophie ? Plus qu'aucune autre, la dernière année de Lycée ouvre l'esprit à une foule de problèmes et oblige l'élève à un tour d'horizon ; le séjour à l'étranger se présenterait alors comme un complément et une application pratique. Mais ne serait-ce pas, d'un seul coup, trop de choses nouvelles ?

L'année de Philosophie quand elle est bien faite, se suffit à elle-même ; les problèmes qu'elle soulève ont de quoi occuper un élève sérieux ; l'on en voit même se plaindre, et à bon droit, de l'excès des questions soulevées qui permettent rarement d'en pousser une à fond. La meilleure solution serait donc d'attendre l'année suivante : la philosophie aurait habitué à envisager les questions et à les débattre, elle aurait ouvert les yeux sur une foule d'institutions et de problèmes sociaux dont l'étranger offre un aspect nouveau, et cette année d'échange apparaîtrait alors comme une application immédiate, dans des conditions particulièrement heureuses, s'il est vrai qu'un monde inconnu invite plus que celui de tous les jours à l'observation et aux comparaisons, cette moelle du jugement.

Pour cette année d'échange, il n'y a pas de meilleur âge, ni, dans la formation, de meilleur moment. Par la suite, l'étudiant se spécialise. Tantôt il poursuit ses études, tantôt il entre dans la vie pratique ; dans un cas, c'est l'achèvement de sa culture et une année de transition ; dans l'autre, avant l'entrée aux Facultés ou aux Grandes Ecoles, c'est un premier regard jeté sur l'univers concret et un entraînement — si nécessaire — à réajuster les études spéculatives aux données de l'expérience.

On s'est plaint, ces temps-ci, et non sans raison, du manque de culture générale de nos élèves trop « chauffés ». Je ne vois pas — pour les meilleurs de la section moderne — de « valorisation » plus vivifiante des programmes.

Mais comment concevoir cet enseignement à l'étranger ? Disperser simplement dans les classes d'*Abitur* des Lycées Allemands nos bacheliers du même âge (1) ? Ce serait difficile. Ils ne pourraient, les premiers mois, ni parfaitement comprendre ni, surtout, s'exprimer et risqueraient le décou-

agement ; et, à supposer qu'ils comprennent, ils se trouveraient en face d'un programme autrement, mais déjà parcouru, nullement adapté à leur curiosité concrète. Il importe donc de composer un programme d'études sui generis — avec sanction de fin d'année — qui les introduise plus avant dans la civilisation du pays. Je vois, à cette fin, un organisme déjà existant, l'Institut de Berlin pour étrangers, qui, avec les leçons habilement graduées, permet de rapides progrès. Le soir, des conférences faites à l'Université, donnent sur la Littérature, l'Histoire, et les Arts Germaniques des notions assez étendues.

Mais je ne m'en contenterais point ; j'évitais l'aspect mondain qu'il revêt à certaines séances et je saurais surtout que, destiné à de futurs professeurs de langue allemande, il offre une culture presque exclusivement littéraire. Or, il faudrait que fût poussée de front la culture scientifique. Les cours de sciences, dans les lycées allemands, se font uniquement au laboratoire ; ce sont des exercices de recherches et non, simplement des « manipulations » ; nos élèves, bourrés de connaissances théoriques, tireraient le plus grand profit d'une année de cette discipline. Il faudrait enfin, comme dans les foyers scolaires, organiser des excursions, visiter des usines chimiques, des magasins, des imprimeries, des fabriques de radio, de gramophones, et que sais-je ? — tout ce qui, autant que la science pure, donne l'idée du génie allemand...

Mais, objecte le lecteur, où et comment héberger cette jeunesse ? J'aperçois deux moyens ; ou bien un internat français dont l'inconvénient saute aux yeux — car aussitôt réunis, les élèves cesseraient d'être en Allemagne — ou bien chaque élève placé dans une famille donnant toutes garanties ; et elles sont légion les familles allemandes qui accueilleraient un Français. Un Directeur français néanmoins s'imposerait et un « home » où il pourrait à son gré réunir les élèves.

J'entends, une fois encore, le murmure sceptique : « Chimères que tout cela ! » Chimères ? Et pourquoi ? Voilà quelques années à peine, s'élevait le même murmure, lorsqu'au milieu des Tourangeaux, je rêvais d'un foyer par les parcs ombreux qui dominent notre Loire dolente et souveraine tel que je le vis, l'autre jour, dans la clairière ensoleillée, bruisant d'un peuple juvénile encore sensible à l'appel des énergies et des joies élémentaires et trop peu chargé du passé pour s'en laisser accabler, d'un peuple qui, par sa seule présence témoignait, malgré tout, malgré tous, qu'il est encore possible d'entreprendre et de persévérer...

(1) En Allemagne, le cycle des études du second degré compte une année de plus que chez nous. Les élèves seraient donc du même âge.

Le travail par équipes ⁽¹⁾

La première condition, pour l'auteur d'un compte rendu de livre, est l'impartialité. L'auteur de ces lignes se sent donc pressé de déclarer, à titre liminaire, qu'il ne remplit en aucune façon cette condition et que l'exposé qu'on va lire est entaché de la partialité la plus manifeste.

Une seconde condition est la modestie. Or, l'auteur fera montre du manque de modestie le plus patent. Il dira sa joie de rencontrer dans ces ouvrages la contrepartie exacte de ce qu'il a écrit lui-même dans ses livres depuis vingt ans. En d'autres termes, la pratique des éducateurs les plus avertis vient apporter la confirmation la plus éclatante aux « théories » qu'il a exposées à une époque où les gens « raisonnables » haussaient les épaules en lisant ses thèses.

Immodestie ? Partialité ? Et pourtant ! Peut-être cette concordance est-elle due simplement au fait que l'auteur de « *L'École Active* » s'est placé de tout temps au point de vue unique du témoin impartial qui se borne à rendre compte de ce que lui a appris le contact objectif avec la nature — nature cosmique et nature humaine, l'une et l'autre issues de la même Source transcendante. Tous les témoins objectifs arrivent — doivent arriver — à la même conclusion.

Une enquête mondiale

Donc, en 1931, le Bureau international d'Éducation de Genève, désireux de confronter les méthodes pédagogiques en vogue, sans toutefois prendre parti pour l'une ni pour l'autre, et de les faire connaître par les praticiens du monde entier, a lancé deux enquêtes, l'une sur le self-government à l'École, l'autre sur le Travail par équipes. Après trois ans, durant lesquels une ample correspondance s'est établie entre lui et les pédagogues notables de 25 à 30 pays différents, les résultats de ces enquêtes ont été publiés par lui. D'abord de celle sur le Self-Government. Nous en avons parlé ici-même. Puis de celle sur le Travail par Équipes. Méthodes jugées parallèles par les auteurs des réponses, l'une portant sur la discipline de la vie morale, l'autre sur la discipline de l'intelligence : vie intellectuelle et formation de la raison. Dans chacun de ces domaines voisins, pas-

sage de l'hétéro-éducation (ou dressage) à l'auto-éducation, passage du stade infantile au stade évolué.

Le volume du B.I.E. que nous avons sous les yeux comporte quatre études (1) : Une étude générale basée sur l'enquête, élaborée par M. Albin Jakiel, membre de section au Bureau international d'Éducation ; des remarques psychologiques sur le travail par équipes, par M. Jean Piaget, Directeur du B.I.E. ; en annexes : le Travail par équipes d'après le Plan d'Iéna, par M. Peter Petersen, Directeur à l'École annexe de la Faculté de Pédagogie de l'Université de cette ville, et la méthode Cousinet (1920), par M. Roger Cousinet lui-même.

Des réponses convergentes

Le B. I. E. a reçu 187 réponses, toutes de pédagogues praticiens parlant de leurs propres expériences. Il y a là, dira-t-on peut-être, une cause préalable de déformation, voire même de partialité. Ce serait le cas si l'on voulait proposer les méthodes utilisées à tous les éducateurs, et singulièrement à ceux qui ne les approuvent pas ! Qu'il faille, pour réussir, la « foi », le feu sacré, nul ne le contestera. Mais combien de jeunes maîtres ont ce feu sacré, mais échouent dans leurs essais, faute de connaître la vie telle qu'elle est, faute de savoir faire la part de l'inévitable et des conditions individuelles et sociales de l'ambiance ? Pour ceux-ci, les expériences des aînés ont une valeur insurpassable. Pour leurs élèves et les parents de ceux-ci, le seul fait que les jeunes maîtres éviteront mille et une erreurs constitue une garantie sérieuse. Ceci sans parler de la diffusion de méthodes qui eussent été ignorées par certains, et de la connaissance élargie de succès qui vaincront la pusillanimité et les craintes de quelques autres.

Par ailleurs, les désaccords de tactique, de procédés, de succès et d'estimation de ces succès entre les auteurs des réponses sont puissamment intéressants. Ils permettent à chacun, selon son tempérament, d'opter pour telle ou telle méthode, celle qui lui apportera vraisemblablement les succès les plus sûrs, car il est temps d'appliquer aux maîtres le principe de l'École active : plein développement des aptitudes individuelles — et ceci sans que l'État pres-

(1) BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. *Le Travail par équipes à l'école*. (Genève, Publications du B. I. E., N° 39, vol. 15 x 24,5 de 229 pp., fr. s. 4.)

ALBIN JAKIEL, *Le Travail par équipes à l'école*, Thèse N° 75 de la Faculté de Lettres de l'Université de Genève (246 pp., 1935).

(2) Le N° 109 (juillet 1935) de « *Pour l'Ère Nouvelle* » contient l'Avant-propos, le Questionnaire et l'Étude générale de cet ouvrage.

crive de façon trop étroite les buts, programmes, méthodes et examens, autant de camisolés de force pour le maître, soi-disant garanties contre les abus des incapables, mais limitation intolérable de la puissance d'expansion et de progrès des plus capables. Certaines réponses à l'enquête sont, à cet égard, amèrement révélatrices.

Ces mêmes réponses montrent, par ailleurs — constatation consolante et encourageante — la puissance incoercible de la vérité, la force irrésistible du progrès. C'est un peu partout dans le monde que les méthodes conformes aux enseignements de la psychologie de l'enfant ont conduit aux expériences très analogues ici décrites. Preuves que certaines découvertes sont, comme on dit, « dans l'air ». Mais, d'autre part, la science elle-même a eu pour porte-parole quelques théoriciens peu nombreux que la plupart des auteurs des réponses déclarent avoir été leurs initiateurs. « D'après notre enquête, lisons-nous page 135, il a été procédé, dans 184 cas (98,3 %), conformément aux recommandations de l'école active. » N'est-ce pas la preuve que l'effort de ces porte-parole n'a pas été vain ? Et si, à l'heure actuelle, par suite de certain affolement des esprits dû à la crise mondiale, le progrès des méthodes conformes aux directives de la science semble subir une éclipse, il faut avoir confiance. La vérité ne peut pas ne pas triompher un jour ou l'autre, et ceci non point pour des motifs idéalistes seuls, mais en vertu des constatations les plus réalistes, celles du « rendement » (un terme qui, quand il s'agit de jeunes esprits humains, suscite, n'est-il pas vrai, notre indignation). Qui donc, ayant reconnu ces faits, voudra se laisser distancer par d'autres dans la lutte pour l'excellence ?

Caractères de l'équipe

Notre intention n'est pas de donner ici un compte rendu complet de l'ouvrage si riche publié par le B. I. E., complété par celui qu'a publié sur le même sujet, M. Albin Jakiel, rédacteur principal du premier. Bornons-nous à glaner par ci par là quelques citations et à présenter quelques remarques critiques.

Notons d'abord que ce n'est pas le groupe, en soi, qui constitue l'équipe de travail, surtout si le travail est imposé par le maître et si le groupe est, lui aussi, constitué par le maître. Il n'y a équipe que si le groupe est librement formé et si son travail est librement choisi — la liberté de choix pouvant naturellement connaître telles ou telles limitations raisonnables (obligations et exclusions). On note (p. 33) « que des groupes imposés par le maître ne sont pas capables d'entreprendre spontanément des travaux et de

créer l'esprit du groupe ». 80 % des réponses demandent que les enfants soient autorisés à se grouper spontanément (p. 37). Ceci surtout au cas où l'école est coéducative (64 cas sur 187). Une division du travail s'établit. « Les filles, assure-t-on (p. 49), sont les plus exactes et travaillent avec plus de soin, tandis que les garçons ont plus d'initiative et d'habileté manuelle ». C'est possible ; toutefois, ne généralisons pas. (V. a. 74 et 75 sur la coéducation chez les adolescents).

Remarque suggestive quant à la classe sociale (p. 53) : « Les enfants fortunés n'aiment généralement pas travailler en groupes ; parfois aussi ils s'imposent tout de suite au groupe auquel ils sont incorporés et s'enhardissent jusqu'à vouloir le diriger. Si leur tentative échoue, ils négligent le groupe et se cantonnent dans le travail individuel. » Ce sont les associés. Au contraire, « les enfants de parents exerçant une profession libérale sont ceux qui travaillent le plus raisonnablement et qui témoignent le plus d'intérêt au travail par groupes, car ils en comprennent la technique ; ce sont eux qui ont le jugement intellectuel le plus sûr et qui savent élaborer et organiser leur travail le plus soigneusement et le plus systématiquement ; ils sont les plus disciplinés, les plus aptes à exprimer leurs idées, les plus vivants et les plus actifs ». Ces notations proviennent des États-Unis, de l'Australie, de l'Angleterre, de la Pologne, de l'Allemagne, de la France et de la Belgique.

Mme Montessori n'est pas nommée, dans ce livre, bien qu'elle fût l'inspiratrice du Plan Dalton et des lycées Montessori de la Hollande où, contrairement à l'assertion de M. Jakiel, j'ai toujours vu pratiquer le travail par groupes réunissant les élèves qui en sont au même point de la même branche. Or, Mme Montessori, comme certains correspondants de l'enquête, a noté avec quelle passion profonde l'enfant est attaché au groupe, ceci au point que le fait de l'en éloigner est l'une des sanctions les plus efficaces pour les insociables occasionnels. Certains « enfants souffrent profondément de leur élimination du groupe et font tout pour regagner sa confiance » (Pologne). « Les enfants souffrent inconsciemment de n'appartenir à aucun groupe et se sentent isolés. » (Suisse, p. 61). Aristote : l'homme, un animal social ! Enseigner l'isolement, la rivalité, interdire l'entraide en classe, organiser systématiquement l'égoïsme et l'égoïsme, quelles aberrations ! (p. 217).

De l'autorité à la Solidarité

Très justement, on distingue (p. 69) la solidarité « grégaire » — celle du type con-

ventionnel — et la solidarité « organique », celle-ci se dégageant de celle-là chez certains enfants qui, tout naturellement, deviennent des chefs, des organisateurs. C'est vers l'âge de 10 ans que le second type — sous une forme d'abord individualiste — se dégage du premier. Mais ce n'est que vers 12 ou 13 ans que la division du travail et la hiérarchie sont conçus, compris et mis en pratique (p. 72). Si l'on se rend compte de l'importance, pour la vie sociale, du sens de la *solidarité*, excellemment décrit p. 73, et de l'importance du sacrifice volontairement consenti pour la bonne entente et l'efficacité d'action du groupe, on comprendra qu'aucune méthode n'envisageant que l'individu ou la classe scolaire en bloc n'est capable de former les hommes, au plein sens du terme.

Sur la nature du travail susceptible de donner les résultats les meilleurs, les réponses reçues (p. 91) se calquent sur les procédés de l'école active. Voir « l'École active », chap. IV de la IV^e édition, et « La Pratique de l'École active » : choix d'un but, récolte de documents, leur analyse, leur classement, leur élaboration, leur présentation à l'Assemblée. Il y a là une technique qui, née en 1900 à l'École nouvelle de Haubinda, se répand de plus en plus dans le monde entier. Constatation réconfortante.

Par contre, on ne se rapproche encore que par tâtonnements sporadiques de la technique indiquée : travail individuel standardisé en certaines matières, travail collectif organisé par groupes, travail individuel libre, soit original, soit au service du groupe, et travail collectif libre d'un autre ordre que celui qui vise directement à l'étude intellectuelle. (Pages 97, 100 à 102, 104 à 106, on perçoit ces tâtonnements). « L'enseignement par groupes alternant avec le travail individuel et le travail en classe se pratique dans vingt cas (10,7 %). »

Mêmes hésitations en ce qui concerne la durée du travail. On se souvient qu'à Agno, Mme Boschetti-Alberti a institué, dans le cadre du programme officiel imposé, la liberté de choix, la liberté du moment et la liberté de durée du travail. Certains correspondants de l'enquête ont compris l'absurdité psychologique de la fixation *a priori* d'une durée. « Le temps consacré à chaque mode de travail dépend de la durée d'exécution du travail en cours ; la vie scolaire est trop dynamique pour pouvoir être limitée... » (p. 105). « Il faut éviter les répartitions de temps rigides » (France).

Vers l'équilibre de l'inconscient

Intéressantes sont les pages consacrées aux enfants difficiles, instables ou « paresseux »

et à l'effet qu'exerce sur eux le travail par groupes. Les passifs sont stimulés par leurs camarades, les instables, fixés ; les nerveux, calmes et disciplinés ; les envahisseurs, agités et bavards, canalisés ; « ils deviennent même de bons élèves lorsqu'une plus grande responsabilité leur est laissée » (p. 131). « Toutes les réponses (100 %) affirment que la méthode du travail par équipes rend le travail plus intéressant, même pour les enfants paresseux ou passifs, car elle leur offre plus souvent une occupation qui leur convient et leur permet de remporter un succès » (p. 138). Au contraire, l'école traditionnelle, où s'exerce quotidiennement l'esprit critique négatif du maître, à propos des « devoirs », de la discipline et lors des examens, semble conçu tout exprès pour créer ou renforcer le néfaste « complexe d'infériorité... »

Et la perte de temps ? On pense à J.-J. Rousseau : savoir perdre son temps ! Eh bien oui ! « Les enfants perdent leur temps parce qu'ils se préparent plus à fond » (Angleterre). « Ils perdent leur temps, mais sans se fatiguer ni se dégoûter du travail » (Belgique, p. 141). Ni examens intempestifs et tâtilons, ni hâte, ni fièvre. Heureux enfants ! Et comme on les sent, ensuite, plus capables, plus maîtres de soi, mieux préparés à la vie ! La preuve ? La voici : « Dans le travail par équipes, on est frappé, non seulement de la quantité supérieure de notions acquises, mais aussi de leur précision ». (France). « Les résultats dépassent largement ceux que l'on obtient avec le travail en classe, parce que l'enfant a une plus grande possibilité de s'épanouir et de mettre en valeur ses énergies. » (Suisse, p. 143). Et puis : répercussion morale. « On ne parle pas seulement du bien, on le met en pratique. » « Cette coopération doit être pratiquée » (p. 152). Dès lors, les problèmes factices que pose la discipline à l'école traditionnelle disparaissent, et ceci au fur et à mesure que « la discipline intérieure et la maîtrise de soi se développent » (Pologne, p. 155). Les élèves travaillent seuls, même en cas d'absence des maîtres, tel ce lycée de jeunes filles de France où 350 élèves ont poursuivi leur travail seules durant une matinée entière où le corps enseignant se trouvait réuni en séance. A Agno aussi, rappelons-le, on a vu les élèves travailler assiduellement et silencieusement durant une semaine, leur institutrice étant retenue chez elle par la maladie. Même constatation au Home « Chez Nous », à la Clotilde-sur-Lausanne.

Les difficultés du début (pp. 165 et s.) ne doivent décourager ni le maître, ni les enfants. L'effort d'adaptation réciproque peut et doit être fécond. Il fait partie de l'appren-

tissage à la domination de soi, à la libération de l'égoïsme (p. 162) et à la solidarité consciente. Pour le maître, le perfectionnement des procédés et leur adaptation au tempérament des élèves est une source d'intérêt sans cesse renouvelé. D'ailleurs, les avantages de la méthode se révèlent bientôt : connaissance plus intime des élèves, satisfaction de les voir acquérir un savoir exact et pratique, discipline facilitée (p. 173). Et le maître sent croître sa propre maîtrise : sa science, ses connaissances, son tact psychologique, son ingéniosité, sa patience — toutes qualités qui, au début, sont soumises à une rude épreuve (p. 174). — Son rôle, pour être autre que celui du maître de l'école traditionnelle, n'en est que plus intéressant.

« Ce rôle est même considérablement augmenté ; le maître doit, en effet, organiser la vie de l'école, de telle façon qu'elle constitue un milieu aussi favorable que possible à l'activité des enfants ; il doit fournir aux enfants les matériaux indispensables à l'éveil de leurs intérêts qu'ils ne peuvent pas trouver par eux-mêmes ; il doit organiser le travail d'une manière rationnelle et stimuler l'activité générale. Tout en laissant les élèves prendre des initiatives, le maître doit les guider et les surveiller, pour prévenir toute dispersion, toute digression inutile, pour éviter les manifestations anti-sociales, l'exagération ou la superficialité des discussions. » (p. 176).

Historique. Efforts convergents

Tel est le résultat obtenu par l'enquête du B. I. E... Dans sa thèse de doctorat, M. Albin Jakiel fait précéder cette étude d'un exposé de 69 pages théorique, historique et systématique et la fait suivre de conclusions qui en résument l'esprit général. Portée diverse du travail par équipes ; oscillations du passé entre l'enseignement individuel et l'enseignement « similaire » à des classes entières obligées d'avancer du même pas ; tentatives de synthèses essayées aux États-Unis ; système dit de Mannheim, inspiré de Decroly ; classes mobiles ; psychologie des foules, exaltant certains individus, abaissant les autres ; opinions un peu trop entières et simplistes des théoriciens ; pratique des écoles nouvelles ; tout cela est plein d'intérêt, encore que l'exposé de l'auteur se répète un peu trop, à notre sens. Le meilleur morceau — qu'on pourrait croire résumé d'une conférence de Paul Geheeb — est le tableau (pp. 60 à 64) de la « Communauté scolaire », tableau, à vrai dire, plus idéal que réel, esquissant non le présent, mais un avenir que l'on rêve, contrastant avec les imperfections actuelles de l'humanité...

Avant de quitter M. Albin Jakiel, remercions-le du travail considérable qu'il a fourni et citons, d'après lui, les caractéristiques du travail par équipes.

« Le travail par équipes est conforme à l'esprit de l'école active : d'abord, il respecte la *spontanéité* des enfants par la formation libre des groupes, le choix non imposé des problèmes et de la recherche indépendante de leur solution ;

« il est *fonctionnel*, puisqu'il correspond aux besoins de l'organisme psychologique ;

« il est *complet*, car il tient compte à la fois de l'individu physique et de la personnalité spirituelle de l'enfant ;

« Il est *normal*, parce que son organisation passe par des périodes successives correspondant aux phases d'évolution de l'enfant ;

« il est *différencié*, parce qu'il prend en considération les différents types individuels. » (pp. 68-69).

Le groupe,

lien génétique entre le moi et le cosmos

Les « Remarques psychologiques sur le Travail par équipes », de M. Jean Piaget, constituent une étude serrée, savante et claire du phénomène de collaboration dans le domaine intellectuel. Enseigner ! Première difficulté, pour le maître : se faire comprendre des élèves. Un changement de perspective radical a été opéré par l'École active ; l'enfant est un être actif « dont la recherche spontanée a besoin d'aliments » (p. 181). Seconde difficulté : « la pensée rationnelle est peu préformée chez le petit enfant » (182). La tâche principale de l'éducation est donc de former la pensée à l'objectivité, à la discipline expérimentale de l'esprit. Or, la vérité « ne se conquiert que par l'effort libre », lequel a pour conditions naturelles la collaboration et l'entr'aide. Enfin : variété des milieux influençant la pensée infantile. « La contrainte, fondée sur la seule autorité des aînés et de l'usage, n'est que la cristallisation de la société déjà faite » et ignore dès lors « la société qui se fait », l'avenir. La réflexion ne se constitue qu'au contact rude des conflits, mais, bien entendu, des conflits victorieusement surmontés. Dès lors, conscience de soi, objectivité et logique font partie intégrante du moi au lieu d'être simplement et superficiellement adoptés, pour être abandonnés à la première poussée de mobiles affectifs !

La vérité n'est pas dans les livres. Elle est dans le cosmos et dans le moi profond, où le moi évolutif la découvre peu à peu. Qui n'a pas vécu réellement cette expérience, ne sait rien de la vie. Or, la coopération est le mode

— le véhicule — le plus adéquat pour cette découverte du moi et du cosmos, conçu dans sa rationalité, dans son ordre souverain.

Ceci est vrai aussi de la simple étude scolaire. Ce qui est plaqué au dehors est tôt oublié ; ce qui découvre au fond de soi et enrichi par l'expérience demeure richesse permanente de l'esprit.

« Invention et vérification, tels sont les deux pôles » (p. 196) : initiative et discipline, effort personnel et entr'aide. Comprendre cela, c'est renoncer aux méthodes scolaires périmées et ne plus vouloir d'autre éducation que celle que commande la psychologie générale.

Etapas du développement mental et social et sections scolaires

L'ouvrage publié par le B. I. E. comporte deux annexes.

Dans la première, le Dr Peter Petersen décrit ses expériences du « Plan d'Iéna ». Les élèves y sont groupés en sections comportant chacune des âges différents : trois années d'âge, en moyenne. Ce fut aussi le groupement adopté par le soussigné à l'École nouvelle de Bex dès 1920, et plus tard au Home « Chez Nous ». Les sections de M. Petersen vont de 6 à 9 ans, de 9 à 13 ans, de 13 à 15 et de 15 à 18. Ainsi les sections se renouvellent par tiers tous les ans et chaque enfant s'adapte à une ambiance nouvelle, devenant là, au bout de 3 ans, un « ancien ». Au sein de ces sections des équipes d'âges diverses s'organisent librement. M. Petersen préfère

les équipes de trois élèves ; M. Cousinet, de six. Affaire de « race » ? De suggestion des adultes ? M. Petersen respecte les individualistes et le besoin périodique de réflexion silencieuse chez les solidaristes.

Appel aux instincts : collectionnisme et robinsonisme

Dans la dernière annexe, M. Roger Cousinet expose sa méthode. Nos lecteurs la connaissent. L'absence de « cahier de vie » ; classement logique des documents personnels recopiés par les enfants (v. p. 220, note) nous paraît regrettable. Relevons cette maxime magnifique : « Les sanctions sont inutiles quand les enfants aiment leur travail. » M. Roger Cousinet base ses procédés sur certains instincts profondément ancrés : le goût des collections et l'instinct de nidification » (le mot n'est de lui) « qui porte tant d'enfants à se faire une maison à eux : il l'appelle « robinsonisme », mais j'ai vu souvent le gîte aménagé par deux ou plusieurs petits « robinsons ». M. Cousinet déplore le manque de livres de références : voilà vers quoi il convient de s'orienter — ou d'orienter les élèves, dont les documents élaborés peuvent servir à de nouvelles générations, si l'on classe les bons travaux à la façon d'une encyclopédie.

Et le volume se termine par cette belle maxime de Cousinet.

« L'enfant qui crée est un artiste dont toute l'œuvre est respectable. »

Ad. FERRIÈRE.

Chronique Française

Questions d'éducation

Ce que peuvent les éducateurs

Dans la période actuelle comme dans tous les temps inquiets il est d'usage de se retourner, avec plus ou moins de violence, vers les éducateurs, soit pour les rendre responsables des maux dont souffre la société, soit pour leur demander de guérir cette société malade.

Une question préalable se pose : Que peuvent les éducateurs ?

Il s'agit d'abord de savoir quelles sont les parts respectives de l'hérédité et de l'éducation dans la formation du moi. Sous le

titre « L'Éducation est-elle inutile ? » L. Lettierier écrit : « L'Éducation peut tout », déclarait Helvétius au XVIII^e siècle. M. Robert Vauquelin, professeur de cours complémentaire à Paris, docteur ès lettres, soutenait récemment en Sorbonne une thèse diamétralement opposée : *Le pouvoir de l'éducation, affirme-t-il, est considérablement restreint et même, dans beaucoup de cas pratiquement nul. Qui devons-nous croire ?* La question est d'importance, car nous avons encore l'illusion d'être utiles à nos élèves. » (*Journal des Instituteurs et des Institutrices*, 19 janvier 1935). Il semble que, pour mieux

la réfuter, M. Leterrier déforme un peu la thèse de M. Vauquelin. Il écrit en effet plus loin : « Il y a un demi-siècle environ, cette thèse de la vanité de l'éducation fut soutenue avec plus d'intransigeance encore par Lombroso et l'école anthropologique italienne. Le grand mérite de M. Vauquelin est de l'avoir modernisée, d'avoir rassemblé autour de cette idée directrice une multitude de faits empruntés aux recherches les plus récentes, y compris les sciences propres, et d'avoir excellemment conclu à la nécessité pour les maîtres de bien étudier les aptitudes, les possibilités des enfants, avant de prétendre agir sur elles. »

Les dernières lignes — que nous avons soulignées — montrent bien que M. Vauquelin, ne croit pas à l'inutilité de l'éducation mais aux limites que lui assigne l'hérédité.

Il s'agit du reste beaucoup plus de l'éducation intellectuelle que des modifications que l'éducation peut apporter au comportement.

Selon M. A. Jouve, « Il y a, en réalité, deux Moi » : un Moi profond, tiré de la somme de nos hérédités, et un Moi superficiel acquis. « Chez l'enfant, chez l'être fruste, ce sera donc le Moi instinctif qui dominera ; chez l'être évolué, il y aura coexistence des deux Moi, le second pouvant même, dans certains cas, aller jusqu'à submerger complètement le premier, en apparence du moins, et tant que la conscience veille... » (*L'Education*, 2^e partie, février 1935). De ceci A. Jouve tire quelques conséquences : Nous ne pouvons agir sur le Moi profond, constitutionnel, que par voie héréditaire mais « nous sommes au contraire, munis de puissants moyens d'action sur le Moi acquis, comme, en définitive, le Moi total d'un homme est toujours le résultat de la somme de ces deux facteurs, on voit toute l'importance de la formation éducative dans la constitution du Moi final d'un adulte, autrement dit, de son âme. Mais le phénomène éducatif « prendra » d'autant mieux, qu'il agira dans le sens du Moi profond ; il y a là comme des lignes de force qui peuvent soit s'ajouter, soit se neutraliser. » Même son de cloche dans un article de M. P. Bernard qui distingue la personnalité — qui est « acquise » — de l'individualité — qui est « innée ». « En fait, l'individualité et la personnalité sont si étroitement associées, si fortement tissées ensemble, que le langage les unit et les confond en un seul terme : celui de personnalité. Dans ce beau pommier, honneur du verger, on ne distingue plus le sauvignon du greffon ; les deux se sont réduits à l'unité de l'arbre fruitier. Mais si la greffe — ce

triomphe de l'art sur la nature — a réussi, c'est que des précautions ont été prises et qu'en particulier on a veillé à associer deux espèces, l'une portant l'autre, ayant entre elles des affinités reconnues. Ainsi fera l'éducateur de soi-même en accordant sa culture avec sa nature, de façon à donner l'essor à sa véritable personnalité et, proprement, à sauver son âme. » (*Journal des Instituteurs et des Institutrices*, 12 janvier 1935).

Accords et désaccords sur les buts de l'éducation

Dans *l'Année pédagogique* (1911) « Développez exclusivement l'intelligence de l'enfant, il deviendra un être sans cœur ; ne développez que son cœur, il deviendra un fanatique religieux ; ne développez que son corps, il sera un monstre ; ne formez que sa main, il deviendra une machine. L'éducation de demain doit donner une éducation universelle. »

Tous, ou presque tous, les pédagogues d'aujourd'hui approuveraient un tel langage mais cet accord superficiel cache un désaccord, ou plutôt des désaccords réels et profonds.

Désaccords sur les buts : nous n'imaginons pas tous de la même façon la société de demain, démocratie ou fascisme, et partant, nous ne sommes pas d'accord sur les caractéristiques du bon citoyen de cette société. Suivant les uns, l'école primaire fait à trop porté son effort sur le développement de l'esprit critique et de la personnalité, au détriment de la culture de l'enthousiasme et de la volonté. Pour d'autres il en va tout autrement : les trop nombreux lecteurs des journaux à grand tirage et le contenu de ces journaux prouvent que les masses manquent encore de sens critique. « Dommage qu'à l'école primaire, au cours d'adultes, le maître n'exerce point les écoliers à lire le journal, qu'il ne leur montre point, à l'occasion, le désaccord qui existe entre la nouvelle publiée et le fait d'origine dont ils furent les témoins. Ils apercevraient, sur le vif, l'intervention active du rédacteur et la déformation, consciente ou inconsciente, qu'il inflige à la vérité. Utile leçon à une époque où, dans la masse sans cesse croissante des informations, le lecteur a besoin, pour sa gouverne, de distinguer et de choisir : ce que fait l'esprit critique. » G. Uriot. (*Le Journal des Instituteurs et des Institutrices*, 16 février 1935).

Dans le même numéro de cette revue, P. Bernard constate avec regret le « Crépuscule

de la personnalité », ce « mimétisme social » de certains qui se vantent parfois d'avoir le « sens de l'équipe », mimétisme qui « peut avoir sur les jeunes gens les effets politiques les plus alarmants. »

Toujours dans la même revue M. Da Costa étudie ce qui se passe « Quand la volonté s'en va. » « Il semble, écrit-il, que nous assistons en France, à l'heure actuelle, dans le domaine politique et social, à un phénomène du même genre qu'on pourrait appeler le « fading » de la volonté collective... » « Phénomène d'autant plus troublant qu'il forme un pénible contraste avec ce qui se passe autour de nous à l'étranger. En Italie, en Russie comme en Allemagne, nous assistons, en effet, à l'exaltation, chaque jour plus intense, d'une de ces puissances mystiques populaires... » (8 juin 1935). Ajoutons que ces puissances mystiques s'accompagnent de persécutions religieuses et politiques, de troubles, de menaces de guerre civile et étrangère, enfin, qu'elles reposent beaucoup plus à nos yeux sur l'abdication des volontés que sur la « restauration de l'énergie nationale. »

Même lorsqu'il semble y avoir accord sur les buts il peut y avoir désaccord sur les moyens. Si nous en jugeons par certains articles parus cette année dans l'Éducateur prolétarien et dans l'École Emancipée nous constatons que l'anti-fasciste Freinet est beaucoup plus près — à propos de cette question des moyens pédagogiques — de Madame Montessori que de certains collaborateurs de l'École Emancipée. La cause en est peut-être que les pédagogues donnent aux problèmes pédagogiques des solutions de sentiment plutôt que des solutions expérimentales. D'autre part, tel qui individualise sagement dans sa pratique éducative, ne confie à sa plume que des règles générales ou qui lui ont paru convenir à la majorité des cas.

Les préoccupations actuelles

Liberté et autorité. — Nous assistons depuis quelque temps, à une réaction contre la liberté au nom de l'ordre et de l'autorité nécessaires. Cette réaction est d'origine politique. Dans un article intitulé : « Disciplinons la liberté », M. Georges Guy-Grand écrit d'abord : « C'est devenu un lieu commun — nous l'avons, ici, bien des fois signalé — de comparer la faiblesse des États libéraux et la puissance des États dictatoriaux. » (*Journal des Instituteurs et des Institutrices*, 2 février 1935). Le parlementarisme, écrit-il plus loin, est discrédité parce qu'il a abusé de ses prérogatives, qu'il

a été incapable de se discipliner et « a créé une instabilité que n'ont pas manqué d'exploiter les adversaires du régime. »

Sans nier le discrédit actuel du parlementarisme nous ajouterons que M. G.-G. Grand fait bon marché de certaines causes de ce discrédit que les adversaires d'un régime démocratique n'ont pas seulement exploité, mais qu'ils ont fait naître et qu'ils ont alimenté grâce à la puissance de l'argent. Pour les féodaux de la finance il n'y a d'ordre que dans le maintien de leurs privilèges et la discipline librement consentie par les adhérents des syndicats ouvriers ou les membres des partis politiques de gauche n'est qu'anarchie et désordre.

Dans *Education* (Revue mensuelle des parents) M. l'abbé Viollet a donné quelques articles excellents consacrés à la Liberté et à l'Autorité. Le premier : « Liberté et Autorité » (janvier 1935), a pour sous-titres : L'enfant naît capricieux. — La Liberté de l'enfant doit être dirigée. — Comment concilier les deux termes de l'éducation : autorité et liberté — Les excès du système autoritaire. — Les excès du système libertaire. Définition de la liberté. — Le rôle du sentiment dans la formation morale. — Détachons-en quelques lignes : « L'homme libre est celui qui est capable de faire ce qui lui déplaît, ce qui coûte à sa nature. Le but de toute éducation est d'amener peu à peu l'enfant à la vraie liberté, c'est-à-dire à la domination de soi... L'obéissance se retrouve donc à tous les degrés de l'éducation morale, mais elle change de forme. Elle est d'abord imposée par l'éducateur pour se transformer, en fin de compte, en obligation de conscience... Il semble que ce soit par l'intermédiaire du sentiment, de l'amour que la loi morale s'intériorise chez l'enfant. Si la personne qui commande n'est pas aimée elle ne parviendra jamais à faire accepter ses ordres... Le but de toute éducation est donc de faire désirer et vouloir par l'enfant le résultat que l'on désire obtenir. Tant que l'enfant subit, il est passif, sinon hostile. Ce n'est que le jour où il veut par lui-même qu'il s'élève. »

M. Viollet résume ainsi son deuxième article : « Autorité et Liberté aux différents âges de l'Éducation » (février 1935) : « L'autorité des parents, qui sur le tout petit s'exerce par la force, doit suivre une évolution parallèle à celle de la psychologie de l'enfant. — Au cours de la période sensorielle, entre trois et six ans, elle tendra surtout à guider et à soutenir. — Pendant la phase de la formation intellectuelle, elle s'attachera à fournir des explications vraies. — Puis sur l'adolescent elle se transformera en une autorité morale dérivant des sentiments d'admi-

ration et de la confiance que les parents doivent inspirer à l'enfant. »

Du sommaire du troisième article « Caprice et volonté » (mai 1935) nous extrayons : « L'enfant doit apprendre à obéir au cours des premiers mois de son existence. Mais la première éducation, constituée par un ensemble d'habitudes corporelles, ne doit pas supprimer l'activité spontanée du tout petit que d'éducateur doit s'attacher à développer au maximum. »

C'est encore l'Autorité familiale que défend Louis Madelin : « La crise de la Famille a préparé la Révolution de 1789 » (*Education*, avril 1935). Si « cette crise est pleine de leçons », comme l'écrit Louis Madelin, il devrait bien en dégager quelques-unes. Lorsque, par exemple, il signale qu'au temps du Directoire la jeunesse et même l'enfance étaient corrompues « par la vente publique des livres les plus obscènes » il devrait parler un peu de ces publications enfantines qui s'étaient dans les librairies, les gares, au grand profit des éditeurs capitalistes alors que des groupements de droite ou de gauche — je songe plus particulièrement aux efforts de Freinet et de la Fédération unitaire de l'enseignement — ont peine à faire vivre des publications plus saines.

A propos de « La Crise de l'Autorité Parentale » (*Education*, juillet-août 1935) P. Archambault conseille avec raison de « Ne pas confondre l'exigible, le désirable et l'indifférent ». « Comme toute chose, l'autorité s'use par l'abus... Vous avez à obtenir la soumission de l'enfant aux règles éternelles du vrai et du juste et à défendre au besoin contre lui l'ordre et la paix du foyer ; vous n'avez pas mission de lui imposer vos préférences, vos habitudes, ni surtout vos commodités. »

L'École Nouvelle (oct.-déc. 1934) résume une étude de Claparède sur « Le sentiment d'infériorité chez l'enfant ». Claparède condamne à la fois la méthode de discipline autoritaire et la gâterie. Il faut, dit-il, favoriser le développement de la personnalité, et, lorsque l'infériorité est là, ne pas gronder l'enfant, l'encourager et l'aimer.

Dans ses « Notes sur l'Éducation des Garçons » (*La Nouvelle Éducation*, mai 1935), Mme Guéritte écrit : « Pendant que toutes les dictatures actuelles développent la bestialité de la jeunesse sous prétexte d'héroïsme, il est temps que nous développions le vrai courage de la nôtre... Le monde a, plus que jamais, besoin d'esprits indépendants, maintenant que des peuples entiers pensent sur commande et que nous vivons de plus en plus dans une atmosphère d'idées toutes faites, si dangereuses pour l'intégrité de la

pensée... » Pendant « l'âge du conformisme qui s'étend, pour les garçons, de 8 à 18 ans environ » la mère doit s'effacer, mais « encourager ses garçons à maintenir l'indépendance de leur esprit à travers les obligations de leur loyauté envers leur groupe ; être loyal et discipliné consciemment et non pas comme des moutons. »

Ferrière (*Éducation*, mars 1935) s'en prend aux tenants d'une pseudo-éducation nouvelle qui n'ont pas la vision nette de « ce qui importé avant tout » et, sous prétexte de liberté, laissent les enfants sans guides dans les domaines où « ils ne demanderaient pas mieux que d'être conduits par un adulte complaisant. » Nous ne nous préoccupons pas assez, écrit-il « de reconnaître les énergies qui sont là au cœur de nos enfants, de les différencier, de leur permettre de se concentrer. » Tout progrès, rappelle-t-il, consiste en une différenciation et en une concentration complémentaire et harmonique des énergies de l'être. Voici qui nous change de la pure littérature pédagogique, Roger, dans *L'École Nouvelle*, (janvier-mars 1935), sous le titre : « Une pédagogie morale respectant l'élan vital est-elle pratiquement possible dans nos classes ? » nous fait le récit de son expérience de Camphin. Nous voici loin de la théorie toujours plus ou moins vague, Roger conte les difficultés éprouvées, donne des conseils qu'on ne peut trouver que sous la plume d'un praticien. Il y aurait beaucoup à prendre dans cette étude, bornons-nous à deux glanes :

« En résumé, nous respectons les instructions officielles de 1923, véritable charte de la pédagogie nouvelle... » Ce que je peux traduire : Si l'École publique mérite, en partie, les reproches que lui adresse Freinet dans ces « discours à des Parents sur la Pédagogie nouvelle prolétarienne » (*L'Éducateur Prolétarien*, 25 février 1935 ; 10 mars 1935 ; 10 avril 1935), il faut bien moins en chercher les causes dans la duplicité de la classe capitaliste que dans les déficiences du choix et de la formation des maîtres. Voici notre seconde glane : « Dans un livre des éditions Baudinière intitulé « Tueurs d'âmes... » « Jean le Sauvage », l'auteur, me dénoçce... comme l'un de ces tueurs d'âmes...

Or, Jean le Sauvage nous oppose à nous « Tueurs d'âmes » ceci, qui livre le secret de sa pensée : (page 221) « Je déploie un journal, machinalement. C'est un numéro de « Paris-Soir », vieux de quelques semaines, j'en regarde distraitement les photographies et soudain, mon attention se fixe.

« L'image est suggestive : main levée, des enfants allemands défilent au pas cadencé devant leurs maîtres d'école.

« Et brutalement, la comparaison vient

s'imposer à moi, entre les « gonfleurs d'âmes » de là-bas et les tueurs d'âmes de chez nous ! »

Ne nous comprendrons-nous donc jamais ? N'est-il point angoissant de voir que, sous les mêmes mots, nous ne mettons pas les mêmes choses ?

L'image, que je m'accorde avec Jean le Sauvage à reconnaître comme si suggestive, symbolise exactement pour moi, les âmes nivelées, dressées, machines exécutant en même temps, sous un seul ordre extérieur, un geste identique : âmes détruites, âmes tuées ».

Toujours à propos de l'autorité et de la liberté, signalons seulement en passant les articles de Freinet (*L'Éducateur Prolétarien*, 20 nov. 1934 et 25 janv. 1935) et de Mme Daurat (*L'Éducateur Prolétarien*, 10 et 25 juin 1935).

Sous ce titre : « Masse ou Élite ? Les Chefs de demain », M. H. Marty a fait une conférence dont l'*Éducation* (juillet 1935), reproduit les conclusions.

L'ouvrage de Ferrière, « La loi du Progrès » est plus riche sur ce sujet, nous pouvons cependant glaner quelques appréciations fort justes : « L'élite a toujours le souci de servir ; si elle le perd, elle n'est plus l'élite et devient une caste dominante... L'on se méprend parfois sur ce caractère des élites nouvelles que l'on confond avec une classe possédante et dirigeante... Former des chefs, dans certaines bouches, cela veut dire former une classe de dirigeants et une classe de serviteurs des situations acquises... Ni les techniciens, ni les financiers, ni les producteurs, ni les commerçants, ni les travailleurs attelés à la tâche quotidienne ne peuvent mener exclusivement la cité, sans que les intérêts généraux ne viennent à souffrir, sans qu'une rupture d'équilibre ne vienne à se produire dans un sens ou dans l'autre... »

Ne pourrions-nous en tirer cette conclusion : le désordre actuel provient de ce que la classe des financiers et des gros possédants — deux cents familles environ pour toute la France — ont la prétention de mener exclusivement notre pays.

Dans un de ses « Propos sur la vie morale » (*L'École Libératrice*, 11 mai 1935). L'Emery écrit : « Nous avons déjà constaté qu'à l'intérieur d'un groupe, quel qu'il soit l'autorité et la discipline supposaient le sentiment que tous, chefs et troupes, étaient également dévoués au bien général. Ce bien général est alors la forme matérielle de la justice. Dès l'instant, au contraire, que certains chefs veulent faire servir leur autorité à leurs intérêts égoïstes, il n'y a plus de so-

ciété véritable, plus de communion sincère, mais seulement des despotes et leur clientèle, un assemblage de calculs ou de craintes, et non plus une unité spirituelle... Historiquement, cela nous explique que les plus vives flambées du patriotisme coïncident toujours avec les révolutions dont on attend la réalisation de l'égalité sociale et la démocratisation du pouvoir. »

Il nous faut aussi parler de la famille. K. L. dans *Plus loin* (déc. 1934) écrit : « Nous n'ignorons pas les conséquences funestes d'une éducation autoritaire... Mais la liberté n'est pas une affaire individuelle. Ce n'est pas seulement la bonne volonté des parents et des éducateurs qui barre, pour l'enfant, la route de son libre développement, c'est surtout la situation de sa classe qui met sa liberté en opposition brutale avec les faits... »

Traduisons une expérience normale dont on peut être témoin tous les jours. Famille ouvrière, père, mère, trois enfants. Il est 18 heures, la mère s'occupe du ménage, le père rentré du travail, se repose en lisant son journal et trois enfants de quatre, cinq et sept ans. Le prolétaire n'a pas l'habitude de lire du matin au soir, la fatigue de sa journée, son manque d'entraînement aux exercices cérébraux, ne le préparant pas à la lecture. Il a besoin de silence pour concentrer son activité intellectuelle, il lui faut lire attentivement pour comprendre ce qu'il lit. On ne peut pas dire qu'il est exigeant en demandant aux enfants d'être calmes, c'est son droit, qui pourrait le lui dénier ?

Mais les enfants sont petits, ils ne pensent que pour eux-mêmes et leur égocentrisme ne leur permet pas encore de respecter les intérêts d'autrui. Ils ont leur bouche pour bavarder et ils aiment à raconter tout ce qu'ils ont vécu pendant la journée avec tous les détails qui ne nous importent pas, mais qui sont très importants pour eux. Ces enfants n'ont pas des jambes pour rester immobiles, ils ne sont pas fatigués, au contraire, tous leurs nerfs, tous leurs muscles les poussent à des mouvements vifs et incessants. Et combien ils aiment le bruit qui est l'élément de l'enfant ! Ce droit naturel de l'enfant n'est-il pas aussi légitime que le droit du père ?

Voilà le conflit, atténué parfois par l'amour et la discipline des parents, aggravé trop souvent par la mauvaise humeur et la violence du père, mais le conflit existe et le faible enfant en est presque toujours la victime. Ou bien il obéit et cache son être intime en s'engageant dans la voie de la soumission, de la servilité et du mensonge ; ou bien il s'oppose intérieurement, devient révolté d'instinct et traîne avec lui toute sa vie les sentiments d'amertume et d'ambition

de devenir fort et despotique à son tour, comme l'adulte, son père...

Pas de doute, cette éducation involontaire est un grand danger social, c'est une limitation de la liberté qui a son origine dans la vie de tous les jours et qui s'applique avec toute la force continue de la vie réelle.

Un autre danger se présente dans la famille divisée. André Berge l'étudie en deux articles de *l'Éducation* : « Les désaccords familiaux et l'éducation » (janv. 1935) et « Collaboration conjugale » (fév. 1935). « Il y a, écrit-il, des familles où la moindre mesure d'ordre éducatif soulève un véritable tollé : parents, grands-parents, oncles, tantes, amis et, s'il y a lieu, domestiques, donnent leur avis, reprochent qui l'indulgence, qui la sévérité, suggèrent des systèmes divers et des solutions à l'infini. Les plus minuscules bambins sont, en général, grands maîtres dans l'art de profiter de ce chaos pour échapper à toute règle, s'appuyant tantôt sur l'un, tantôt sur l'autre, allant jusqu'à provoquer

avec habileté des discussions sur leur compte afin d'être plus libres de n'agir qu'à leur guise. »

Arrêtons ici cette chronique. Nous y avons parlé longuement de l'autorité des éducateurs et de l'autorité des gouvernants, de la liberté des enfants et de la liberté des hommes. Éducateurs et gouvernants ont l'autorité qu'ils méritent avoir et cette autorité ne s'oppose point vraiment à la liberté. L'autorité qui ne repose que sur la crainte n'est pas une vraie autorité. Il faut, avant tout, que les éducateurs et les gouvernants usent de cette influence souveraine : l'exemple. Il faut que les uns et les autres s'efforcent d'être justes. Si ces conditions sont remplies, si les gouvernants aiment le peuple et si les éducateurs aiment les enfants, il ne saurait y avoir de conflit sérieux : ni troubles dans les classes, ni émeutes dans les rues.

E. DELAUNAY.

Nouvelles Diverses

Radio Diffusion de 6 Conférences de la Dottoressa Montessori

Nous sommes heureux de faire savoir à nos lecteurs et amis que six conférences de la Dottoressa Montessori seront diffusées par Mme Jean-Jacques Bernard, à 9 heures du matin, les jeudis 3, 10, 17, 24, 31 octobre et 7 novembre prochains au poste de Radio-Paris.

Cours pratique de rééducation

Pendant le premier trimestre 1936, un *Cours Pratique de Rééducation* aura lieu, sous les auspices de l'Œuvre de la Réadaptation de l'Enfant, 13, Rue de l'Ancienne Comédie, Paris VI^e, au Centre Social d'Orthophonie et de Rééducation, établissement subventionné par la Ville de Paris.

Ce Cours comportera 12 leçons (le jeudi à 18 heures) et vingt exercices pratiques (le mardi à 10 heures et le jeudi à 16 heures) : 1^o La Notion de Rééducation. — 2^o et 3^o La Rééducation acoustique. — 4^o La lecture sur les lèvres. — 5^o La Rééducation des enfants sourds-muets. — 6^o La Rééducation respiratoire. — 7^o et 8^o La Rééducation de la Voix Parlée et Chantée. — 9^o La Glossoptose et la Rééducation maxillo-faciale. — 10^o L'examen des yeux chez les déficients de toute catégorie et la Rééducation des mal-voyants. — 11^o Classification et examen des déficients psychiques. — 12^o La Rééducation des déficients psychiques.

La leçon d'ouverture sera faite le jeudi 9 janvier, à 18 heures, par le D^r G. de Parrel, Directeur du Cours et Président de l'Œuvre de la Réadaptation de l'Enfant. La première séance d'exer-

cices pratiques aura lieu le mardi 14 janvier, à 10 heures.

Le D^r G. de Parrel sera assisté par le D^r Hollande, Stomatologiste de l'Hôpital Foch, le D^r Jean Gallois, ophtalmologiste de l'Hôpital Britannique, la Directrice et les Assistantes du Centre Social d'Orthophonie et de Rééducation.

Pour tous renseignements et inscriptions : s'adresser au Secrétariat de l'Œuvre de la Réadaptation de l'Enfant, les mardi, jeudi, samedi, de 9 heures à 11 heures et de 14 h. à 17 h., 13, Rue de l'Ancienne-Comédie, Paris (VI^e).

Centre social d'Orthophonie et de Rééducation

Cet établissement, subventionné par la Ville de Paris et par l'Œuvre de la Réadaptation de l'Enfant, est réservé aux malades de l'ouïe, de la parole, de l'intelligence, de la respiration, justiciables de soins de rééducation ou de médico-pédagogie. Les Consultations et les séances de Rééducation sont gratuites ; elles ont lieu le mardi, jeudi, samedi, de 9 h. à 11 h. et de 14 h. à 16 h., 13, Rue de l'Ancienne-Comédie, Paris VI^e (Métro Odéon).

Exercices acoustiques, lecture sur les lèvres, démutisation, orthophonie, rééducation psycho-sensorielle et motrice, spiroscope, etc...

Réapparition de la « Revue Internationale de Pédagogie »

Après une assez longue interruption due en premier lieu à des difficultés de budget et d'édi-

tion, la *Revue Internationale de Pédagogie* reprend sa publication avec le début de cette année. Le groupe international des collaborateurs est resté le même ; par contre le précédent Directeur allemand a été remplacé par le philosophe et pédagogue berlinois, M. Alfred Baumlér. En la personne du Chef de la Rédaction, M. le Dr Wilhelm, se trouve créée une étroite liaison avec l'Institut Pédagogique Allemand pour l'Etranger (Deutsche Pädagogische Auslandstelle), section pédagogique du Service Allemand d'Echanges Universitaires (Deutscher Akademischer Austauschdienst).

La Revue, qui à l'avenir paraîtra tous les deux mois, permet au premier chef de porter la pensée critique sur tous les problèmes du domaine de l'éducation dans tous les pays, et elle espère ainsi

peuvent contribuer aux éclaircissements spirituels entre les peuples.

Pour la réalisation d'une « Revue des Revues » suivie prévue en appendice, la possession de votre organe nous serait particulièrement précieuse. C'est pourquoi nous vous proposons un échange avec la *Revue Internationale de Pédagogie*, et vous serions reconnaissants si vous vouliez bien donner une suite favorable à notre demande, en nous faisant parvenir régulièrement votre publication à l'adresse suivante :

Weidmannsche Buchhandlung
Berlin, SW 68, Zimmerstr. 94.

Veuillez agréer, Messieurs, l'expression de notre considération distinguée.

Dr WILHELM.

Livres

Père CASTOR, **Le Royaume des Abeilles**, texte de Lida, illustrations de Ruda. (Paris, Flammarion, 1935, 1 album oblong 18,5 x 16,5, entièrement illustré en couleurs, fr. 4).

Zoologie ou conte de fées ? Si vous vous arrêtez aux images, vous optez pour le conte. Demi-anthropomorphisme dans un cadre nettement emprunté à l'espèce humaine. « Les délicieuses illustrations de Ruda, pleines de fantaisie et d'humour, amuseront et enchanteront les enfants. » En êtes-vous sûrs ? Pour ma part, j'ai assisté chez des enfants à des réactions négatives qui ne laissent rien à désirer comme évidence. — Mais heureusement, il y a le texte. La vie des abeilles y est gentiment narrée. On a, pour plus de prudence, ajouté à l'album, en petites lettres, des explications didactiques et des croquis de « vraies » abeilles, afin que nul n'en ignore. Preuve qu'on pouvait s'y tromper. Les quatorze tableaux de Ruda risquent en effet d'emporter l'esprit des jeunes lecteurs dans le pays des songes bleus. Et alors, comment s'y retrouver ? Où est la limite du vrai et du fictif ? Suivant l'âge des pe-

titis qui liront cela, le jeu, il faut en convenir, est un peu dangereux.

Ad. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-V^e.

Home d'Enfants " LA PINSONNIÈRE " à MIES près Coppet (Suisse) dans grande propriété

Education nouvelle visant à l'équilibre physique et mental — Alimentation naturelle et fortifiante — Recommandé pour enfants nerveux et délicats — Soins expérimentés et dévoués.

Prix de pension : 450 FRANCS FRANÇAIS PAR MOIS
Renseignements auprès de M^{lle} CHERVET, Directrice

L'AVENIR

Home-Ecole Nouvelle

CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)

Altitude : 1250 mètres

Ecole Nouvelle pour Garçons et Filles
de tous âges dans un milieu familial

Vie de plein air * Soleil * Sports

INTERNAT* — EXTERNAT

Prospectus sur demande

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face la Jyrée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori,
rythmique, solfège, piano)

Pavillon — Grand jardin — Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

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 — 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère et de l'intelligence.
Douze à quinze élèves seulement.

L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents
de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

Directeur : R. NUSSBAUM.

‘‘ASEN’’

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel **Jeux Éducatifs Descoendres**

de

d'après M. le D^r O. Decroly

l'Institut J.-J. Rousseau

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENEVE (Suisse)

Institut MONNIER

École nouvelle à la campagne

*Éducation et Instruction pour garçons
et jeunes filles de tous les âges
introduction à la langue et à la culture
française et allemande*

PONT-CEARD-sur-VERSOIX

(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB

(Fondateur de l'École de l'Odenwald)

(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, 20 fr. ; Étranger, 25 fr.

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIII^e

Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

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 : 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 BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

École active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VI^e

NOUVEAUTÉS POUR LES JARDINS D'ENFANTS & ÉCOLES MATERNELLES

NOUVEAU MATÉRIEL "DECROLY"

LES POUPÉES DÉCROISSANTES "DECROLY"

N° 1368. Une boîte contenant 2 séries différentes de 5 poupées et 10 supports 20 »

LES BRIQUES D'IMAGES "DECROLY"

N° 1364. Une boîte contenant 16 briques en bois, colorées sur 2 faces 18 »

LES ATTITUDES D'ANIMAUX — BRIQUES "DECROLY"

Jeux d'identification, de classement, d'association d'idées.

N° 1375. OISEAUX.

N° 1376. OISEAUX DE LA BASSE-COUR.

N° 1377. ANIMAUX DOMESTIQUES.

N° 1378. ANIMAUX DE LA BASSE-COUR.

N° 1379. ANIMAUX SAUVAGES, 1^{re} série.

N° 1380. ANIMAUX SAUVAGES (2^e série).

Chaque boîte de 16 cubes en bois, deux faces peintes et vernies, contenant 2x4 séries de 4 sujets différents 18 »

NOUVEAUX ENCASTREMENTS "DECROLY"

N° 1373. SCENES DE PLEIN AIR.

N° 1374. SCENES D'INTERIEUR.

Chaque boîte contenant 3 magnifiques planches différentes 35 »

LA CHAMBRE A COUCHER DE POUPETTE

N° 1385. Une boîte contenant 1 lit, 1 armoire, 1 table, 1 fauteuil en bois peint, entièrement démontables, sans outil. 35 »

Initiation des enfants à l'action logique.

JE PROMÈNE MON VILLAGE

N° 1365. Une boîte contenant un chariot, un plateau perforé et des objets divers. 25 »

LES FRISES DÉCORATIVES MOBILES SUR BOIS

N° 1381. Une boîte contenant l'ensemble des objets peints et découpés, un marteau, des pointes. 35 »

SILHOUETTES COMIQUES (TRANSFORMABLES)

N° 1360. Un étui contenant 15 silhouettes en couleurs sur carton. 8 »

LE PUZZLE DE L'HORLOGE. N° 1361. Une boîte 15 »

LE DOMINO DES PETITS. N° 1383. Une boîte 10 »

LE ZOO DES PETITS. N° 1366. Une boîte. 8 »

LÔTO DE GÉOGRAPHIE. N° 1365. Une boîte 7 50

LÔTO DES MÉTIERS. N° 1367. Une boîte 7 50

LES MAISONNETTES DE L'ONCLE FERNAND. N° 1369. Une boîte 40 »

LES POUPÉES DE L'ONCLE FERNAND. N° 1370. Une boîte 40 »

LE JARDIN DE L'ONCLE FERNAND. N° 1301. Une boîte 40 »

DECALCOMANIES NOUVELLES

N° 1. LES BELLES DECALCOMANIES 1 50

N° 2. LES BELLES DECALCOMANIES 1 70

Mlle FLAYOL

LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR

Un volume 13 x 19, broché 12 »

Mmes J. AUROY et DESMETTRE

LES BEAUX DISQUES EXPLIQUÉS AUX ENFANTS. 8 50

L. VASSEUR, Mmes QUESTE et GIANELLI

COSTUMONS-NOUS POUR LES FÊTES SCOLAIRES. 11 50

Mmes BEMONT et PRUVOT

PÊLE-MÊLE — UN PEU DE TOUT POUR LES ENFANTS. 10 50

Classicos populaires, formules, révisions, révisions, révisions, révisions, révisions, etc. etc.

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Parait tous les vingt jours, 1 an. 17 fr. 50 — La semaine : 1.40 (expédition gratuite)

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.**