

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^{me} HAMAIDE
Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamalde, 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 REDACTION

M^{me} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

1^{er} numéro consacré au Congrès de Cheltenham

- I. — NOTE PRÉLIMINAIRE.
- II. — SÉANCE D'OUVERTURE :
 - a) Mrs ENSON : Allocution ;
 - b) Sir Percy Nunn : Le vingt-et-unième anniversaire de la Ligue.
- III. — LA FORMATION DE LA PERSONNALITÉ LIBRE ; Symposium :
 - a) Mr Carson Ryan (Président) ;
 - b) D^r J. Hadfield ;
 - c) M. G. Bertier.
- IV. — L'IMPRIMERIE A L'ÉCOLE :
 - a) D^r WALLON, Président : Allocution ;
 - b) C. FREINET : Exposé.

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

15^e Année.

OCTOBRE 1936

N° 121

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm - PARIS V

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. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

- ARGENTINE : *Nuevo Era*, Patagonas 883, Buenos-Aires
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, Geroux-Mousty.
 BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Balchokiro, Sofia
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengården, Copenhagen
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogía*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI
 HONGRIE : *A Jovo Utjaina*, 41, Tigris Utca, Budapest.
 PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

- PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa
 ROUMANIE : *Penru Inima Copililor*, Strada Mungu Bania, 79, Bucarest.
 SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmål*, Erikshögskolan, 15, Stockholm.
 TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nové Školy*, Troja, 181, Prague.
 TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale des Jeunes Filles, Izmir.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charruta 1810, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.
 YOUGO-SLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, 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 »
Biogenetis und Arheitsethik, Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis, Bruxelles, Miché et Thiry, 1912 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné 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 Epigènes éthiciennes et la méthode moderniste, Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
Transformozn 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. 23 »
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, 1923 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille, n° 64, Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) Fr. 5 »
L'École active. Genève, Editions Forum, n° 6d., 1920 (Traduit en roumain, en espagnol, en italienne, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1924 (épuisé)
La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1925 (Traduit en espagnol) (épuisé)

- L'Aube de l'École sereine 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 espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 »
Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Liberté de l'enfant à l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
Les types psychologiques chez l'enfant et 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° 6d., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »
L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »
L'Amérique Latine adapte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »
Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 2 50
L'Adolescence et l'École active. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 2 50
Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'Enfance Fr. 2 50
L'Église de l'Asie mineure et le mouvement de l'École active. Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 10 »
Alimentation et Nutrition. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 »
Cultiver l'Énergie. Editions de l'Imprimerie à l'École, Venise (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 : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

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

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e n° 697-92

VII^e Congrès Mondial

de la

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

(21^e anniversaire)

CHELTENHAM (Angleterre)

(31 Juillet — 14 Août 1936)

Président : Sir PERCY NUNN (Director Institute of Education)

NOTE PRÉLIMINAIRE

Notre désir était de pouvoir discuter les questions impliquées dans le thème de ce congrès avec des représentants de pays « en pleine évolution », c'est-à-dire l'Allemagne, l'Italie, l'U. R. S. S. Nous avons fait tous nos efforts pour nous assurer la présence de délégations de ces trois pays, parce qu'il nous semblait que leur point de vue, même s'il ne devait pas concorder avec ceux de la majorité d'entre nous, devait nécessairement être exprimé au cours d'un congrès comme le nôtre.

C'est pourquoi, dès le début de l'année nous avons demandé aux pays en question d'envoyer ici des délégations et cependant nous sommes finalement obligés de nous passer des délégués de ces trois importants pays, des délégués officiels tout au moins. Il y a ici un ou deux représentants de chacun de ces trois pays, mais en ce qui concerne l'Italie et l'Allemagne, je crois qu'ils ne sont nullement qualifiés pour discuter même en réunion privée avec les congressistes la question de l'orientation pédagogique allemande ou italienne. D'autre part, il se trouve ici deux professeurs enseignant en Russie et le représentant du Président du comité pédagogique de notre Société anglaise pour les Relations culturelles avec l'U. R. S. S. Ils ont apporté de la documentation de Russie et vous la montreront. Ils sont prêts à discuter avec un groupe qui désirerait les entendre de tout ce qui regarde l'éducation dans la Russie actuelle.

J'ai à vous annoncer un autre changement de programme très regrettable. Le Professeur Langevin dont beaucoup d'entre vous se rappelleront l'activité comme Président de notre dernier Congrès à Nice pensait fermement jusqu'à il y a deux jours être parmi nous aujourd'hui. Malheureusement, après l'effort trop intense qu'il a donné depuis deux ans aussi bien dans le domaine politique que dans sa sphère habituelle d'occupations, son docteur lui ordonne énergiquement un repos de deux mois. C'est ainsi que nous aurons le regret d'être privés de la présence du Professeur Langevin.

Pour le Comité d'organisation,
W. T. RAWSON.

Séance d'Ouverture

I

ALLOCUTION DE Mrs ENSOR

Présidente de Séance

Amis, dans la soirée d'hier, le Maire de Cheltenham vous a souhaité la bienvenue et nos Vice-Présidents l'ont remercié au nom du Congrès. Aujourd'hui, où se tient notre première réunion officielle, je salue au nom du Comité Exécutif de la Ligue tous les délégués venus ici de tant de contrées diverses. Nous savons que nombreux sont parmi vous ceux qui arrivent de pays très lointains, ainsi que ceux qui ont dû surmonter pour venir des difficultés de tout ordre résultant des barrières qui dans notre monde moderne surgissent de pays à pays. Nous sommes tout particulièrement reconnaissants à ceux qui ont fait tant d'efforts pour se joindre à nous dans des circonstances aussi difficiles.

Vous savez que nous fêtons le vingt et unième anniversaire de la naissance de notre Ligue, et, chose étrange, je constate avec joie que nos membres ne paraissent pas aujourd'hui plus âgés qu'ils ne l'étaient il y a vingt et un an. Peut-être nos cheveux ont-ils quelque peu blanchi, mais demeurant jeunes de cœur et d'esprit, nous ne vieillissons pas réellement. Dans un mouvement comme le nôtre, qui, toujours, va de l'avant, cherche sans cesse à s'adapter aux conditions nouvelles et s'attaque périodiquement aux questions les plus pressantes de l'époque, il n'y a guère danger de vieillir.

Hier au soir, nous avons été nombreux à penser que c'était là, plus qu'un Congrès, une joyeuse réunion de famille, où nous rencontrions de vieux amis et souhaitions la bienvenue aux nouveaux dans le cercle familial.

Ceux qui ont assisté à tous nos Congrès savent bien que l'un des aspects les plus caractéristiques de nos réunions a toujours été la fraternité, la mise en commun de nos expériences ; l'acquisition d'inspirations nouvelles, stimulantes, à rapporter dans nos pays respectifs pour y prêcher la bonne parole, la formule d'éducation la plus propre à amener un meilleur ordre de choses. Je sais que cette année encore nous nous assemblons non pas tellement pour affirmer notre manière de voir que pour essayer de comprendre celle de nos collègues.

Ceci s'applique surtout aux pays où le mode d'évolution diffère actuellement du nôtre. Ne croyons pas que nous ayons, nous, trouvé la vérité. Personne jusqu'à présent ne l'a trouvée, n'a trouvé de solution aux terribles problèmes de l'heure. Nous pensons donc qu'il nous faut étudier avec une réelle sympathie tout ce qui nous vient de ces pays et peut nous aider à les comprendre. « Tout comprendre, c'est tout pardonner » et leurs méthodes bien que différentes des nôtres, peuvent nous apporter des enseignements précieux.

Nous voici donc réunis en toute sympathie dans l'intention d'essayer de comprendre diverses tentatives faites pour résoudre les problèmes qui se posent à notre univers actuel.

Depuis vingt et un ans, tour à tour, les aspects particuliers de la question éducative retiennent notre attention et sollicitent nos efforts, eh bien ! il me semble qu'il n'en est pas de plus vital, de plus essentiel que celui qui sert de sujet aux travaux de ce Congrès : Education et liberté, discussions sur les fondements d'une société libre.

Car je suis absolument certain du fait que dans le cœur de tout être humain, de tout peuple, existe le désir d'être libre, de vivre dans une société libre ; ce qu'il nous faut savoir c'est comment réaliser ce désir et comment, par l'éducation donnée dans les écoles des pays les plus divers, amener nos enfants à assumer envers la vie l'attitude qui leur permettra, le temps venu, d'obtenir pour tout être humain la liberté de se développer selon sa propre loi, de vivre sa propre vie, non pas comme individu isolé, mais en soumettant sa liberté au bien général, au bien de la société.

Conférence après conférence, discussion après discussion, nous apporterons des points de vue différents quant à la manière d'atteindre ce but.

Rappelez-vous, je vous prie, que la Ligue fut fondée en 1915, en pleine guerre, et tout naturellement le point de départ de cette fondation ne fut pas tant de rénover l'éducation que le désir intense de quelques-uns d'entre nous de trouver un moyen d'éviter une nouvelle guerre, un ensemble de méthodes qui empêcheraient toute guerre à l'avenir.

Il semblait incroyable que notre monde civilisé moderne au lieu d'employer à des fins constructrices les magnifiques découvertes de la science s'en servit pour détruire l'humanité et telle fut la note fondamentale, la note vitale que l'on se proposa de clamer

(1) En français dans le texte original.

par la voix de la Ligue. Il nous sembla, et c'est le cas de tous les réformateurs en puissance, que par l'éducation nous pouvions réaliser une grande partie de notre programme. Pensant que les écoles du type nouveau offraient plus de facilité pour répandre et développer ces idées, nous avons pendant une longue suite d'années concentré nos efforts sur les méthodes pédagogiques nouvelles, méthodes qui permettent le développement de ce qu'il y a de meilleur dans l'enfant. Car après tout, ce sont les êtres humains qui font les guerres et si nous arrivions à créer une attitude d'esprit différente, des rapports différents, humains, d'homme à homme, de nation à nation, cela suffirait à faire cesser les guerres.

Ainsi, au moyen de l'éducation, nous essayons de jeter des bases, mais le procédé est lent, très lent, très sûr aussi. Peut-être la Société des Nations doit-elle son échec partiel au fait d'être une superstructure sans fondations solides. Notre méthode est donc la plus sûre pour atteindre notre but.

Mais aujourd'hui, aux prises avec une nouvelle crise, menacés peut-être d'une nouvelle guerre, nous sentons qu'il nous faut trouver une voie plus rapide. Aussi notre désir, à l'occasion de ce Congrès, est-il de nous consacrer à nouveau au grand idéal du pacifisme constructif afin de rentrer chez nous en lutteurs, non pas pour parler de paix, non pour être d'inactifs pacifistes, mais pour travailler activement à quelque pays, à quelque école que nous appartenions, pour travailler avec passion à l'avènement d'un monde où les êtres humains soient effectivement membres d'une grande famille. Chacun de nous donnera la note spéciale de sa propre culture, mais un monde en sortira qui sera uni et dont nous serons dignes d'être les citoyens.

Donc, amis, n'oublions pas qu'à la base de nos travaux il y a notre ardent désir de rassembler tous ces hommes, toutes ces femmes venus de tous les points du globe (et beaucoup d'entre eux, absents en fait, sont avec nous par la pensée) de les rassembler pour travailler comme jamais aucun de nous n'a travaillé jusqu'à présent, donnant tout, nous donnant nous-mêmes avec toutes nos facultés, tous nos moyens matériels, tout ce que nous possédons pour hâter la naissance d'une nouvelle pensée, d'une attitude nouvelle qui détournent et rendent impossible une guerre catastrophique.

Nous allons maintenant entendre un aperçu des changements qui se sont produits depuis vingt et un ans dans le domaine pédagogique.

Nous avons le grand avantage d'avoir ici

parmi nous Sir Percy Nunn, un vieil ami, l'un de nos plus courageux amis, et toujours prêt à nous aider de toute manière. Il n'est guère de personnalité plus autorisée pour vous donner le résumé de l'activité pédagogique depuis la naissance de la Ligue et des modifications qui ont été introduites dans le domaine éducatif.

J'ai le grand plaisir de vous présenter Sir Percy Nunn et j'ajoute, en lui souhaitant la bienvenue de votre part, que cette présentation est tout à fait inutile.

II

LE XXI^e ANNIVERSAIRE DE LA LIGUE

par

Sir Percy Nunn

Président du Congrès

Le cadre de ce septième Congrès mondial n'est pas aussi brillant que le fut celui de plusieurs Congrès précédents. Le ciel bleu, la mer Méditerranée, la réputation de la Côte d'Azur, font ici défaut et, bien que nous ne soyons pas éloignés de la ville natale de Shakespeare, cette région ne peut lutter avec le rayonnement shakespearien du Château d'Elseigneur.

Nous espérons cependant que vous trouverez un certain charme à Cheltenham. La ville, qui n'est pas dépourvue d'allure, est assez représentative de l'ère de prospérité victorienne et la contrée environnante nous semble à nous autres, Anglais, particulièrement pittoresque.

Voici les collines des Cotswolds. L'homme et la nature semblent avoir collaboré ici d'une manière des plus intimes ; nous souhaitons que ceux d'entre vous qui viennent de loin arrivent, au cours des semaines qu'ils vont passer dans ce pays, à se laisser pénétrer par son charme dont nous sommes fiers.

Il y a à Cheltenham une autre particularité qui en fait un cadre approprié à une discussion pédagogique, c'est qu'il s'y trouve, outre plusieurs écoles, deux grands collèges dont la présence dénote que la préoccupation éducative ne nous a pas attendus pour se manifester. Nos prédécesseurs si critiqués de l'ère victorienne pensaient eux aussi à cette Education nouvelle, ils y croyaient. Le Collège de Cheltenham est un bel exemple de la foi des Anglais en leurs « Public-Schools », monuments d'un idéal vieux de cent ans et qu'ils considéraient avec quelque raison, je crois, comme la contribution la plus importante que l'Angleterre ait offerte à l'éducation.

Evidemment, ces « Public Schools », dont

le nom est une cause de perplexité pour nos amis étrangers, étaient une institution « de classe », mais l'époque où elles furent créées ne se préoccupait guère de l'éducation des masses. Et elles incarnaient et détiennent encore certaines caractéristiques que nul d'entre nous ne saurait dédaigner : rectitude intellectuelle, sévérité dans l'idéal, et par dessus tout importance capitale accordée à la formation du caractère, formation qui reste une préoccupation dominante dans notre pays ; conviction, enfin, que les jeunes gens élevés dans ces écoles doivent en sortir avec le sens très fort du devoir privé et social, une inclination très marquée pour le service de la nation et peut-être aussi une notion exacte du rôle de la morale mineure que nous désignons par le terme de bonnes manières.

Toutes ces choses, nous pouvons dire en bonne justice, que les Public Schools en sont les illustrations vivantes. Et en dépit de l'ironie et des plaisanteries qu'on ne leur ménage pas, tout Anglais leur garde au fond du cœur un sincère respect.

Près du collège de Cheltenham, pas trop près, cependant (les préjugés victoriens ne l'auraient pas permis), se trouve une autre institution : le « Collège des Dames » (Ladies' College). Ce nom suffit à le situer dans le temps : il ne nous viendrait pas à l'esprit aujourd'hui de baptiser une institution : Ladies' College.

Ce collège, fondé en 1854, est un nouveau témoignage des profondes préoccupations pédagogiques de nos prédécesseurs de l'époque. Ce fut une des premières grandes expériences faites dans le domaine de l'éducation des jeunes filles, tendant à donner à celles-ci des avantages du même genre que ceux offerts à leurs frères dans les Public Schools. Ladies' College et d'autres semblables qui surgirent peu à peu ont joué un rôle capital dans l'édification de l'Angleterre contemporaine.

Il eut la bonne fortune inappréciable d'avoir comme première directrice une femme de tout premier ordre, Miss Beale, dont le nom est devenu légendaire au même titre que ceux d'un petit nombre de directeurs d'écoles hors pair, véritables héros de la profession.

Notre rencontre dans cette ville est donc justifiée puisque nombre de choses nous y rappellent que de même qu'il y eut de grands capitaines avant Agamemnon, il a existé des penseurs soucieux d'éducation et prêts à consacrer aux problèmes qu'elle pose leurs efforts les plus dévoués avant même que n'eût été fondée la Ligue pour l'Éducation nouvelle.

Mais je ne suis pas ici pour glorifier le

passé. Je dois vous parler de l'heure présente et de l'avenir, et avant tout, il me faut exprimer la satisfaction justifiée que nous éprouvons à retrouver ici, vingt-et-un ans après sa fondation, un mouvement international, non seulement vivant mais encore étonnamment vigoureux en dépit des forces formidables dont paraît si éloquemment Mrs Ensor, qui n'ont cessé de déchirer ce qui formait peut-être à un moment un univers plus ou moins uni et d'en éparpiller les éléments. Cette satisfaction, nous la devons pour la plus grande part à Mrs Ensor, car c'est elle qui, à une époque des plus sombres, eut l'idée de fonder la Ligue et c'est à son enthousiasme indomptable, à la profondeur de sa pensée, à sa remarquable puissance d'observation, à ses qualités morales qu'est dû le succès de ce mouvement.

Après avoir donné libre cours à notre joie, jetons un regard sur le travail des vingt-et-une années qui viennent de s'écouler. Il semble qu'il n'y ait pas lieu d'établir une distinction entre l'histoire de l'activité de la Ligue et celle des progrès, des réformes accomplis en général dans le domaine éducatif.

Il serait exagéré de dire que le mouvement en avant a été dans ce domaine suscité et entretenu par notre Ligue, mais ce serait exagérer la modestie de ne pas reconnaître le rôle considérable joué par nos membres dans ce mouvement. La Ligue a été un centre de force où sont venus puiser tous les amoureux du progrès, les exaltés, désireux de rompre tous liens avec le passé, les modérés attachés aux traditions mais conscients des réformes nécessaires ; les éducateurs de toutes nuances ont trouvé un précieux réconfort et une véritable source d'inspiration dans nos réunions. Les Congrès régionaux semblent avoir eu une influence remarquable sur les pays où ils se sont tenus. Je cite à titre d'exemples un récent Congrès en Hollande et cette réunion si impressionnante en Afrique du Sud où tant d'éducateurs réunis pour la première fois sans doute en nombre aussi imposant, se sont rencontrés pour discuter les problèmes qui se posent à eux avec tant d'acuité.

Le bien qui résulte de ces réunions ne peut être consigné dans des statistiques, mais il est hors de doute qu'il est considérable.

D'ailleurs c'est dans le rapport de la Ligue que se trouve reflétée l'image de ses activités et elle est contenue également dans le très remarquable Programme qui est entre les mains de chaque congressiste et qui peut donner une idée de l'extraordinaire somme de travail et d'efforts que représentent actuellement les diverses branches de l'activité de la Ligue.

Et maintenant, après ce coup d'œil jeté

sur nous-mêmes, permettez-moi de tourner mes regards sur l'ensemble du mouvement éducatif dans le monde. Qu'est-ce que l'Éducation nouvelle ? En quoi est-elle nouvelle ? Il s'est trouvé des sceptiques pour déclarer qu'il n'existe pas d'idée nouvelle dans le domaine de l'éducation et j'accorde qu'ils ont raison si on s'en tient à la lettre.

Vous pourrez toujours découvrir que l'idée neuve que vous exprimez, Platon l'a eue avant vous et qu'entre temps elle a reparu au jour un certain nombre de fois ; mais la caractéristique la plus importante d'une idée pédagogique réside-t-elle dans sa nouveauté historique ? Le sens qu'elle recèle peut être redécouvert, réaffirmé, examiné à nouveau. On peut y trouver un rapport insoupçonné avec les conditions actuelles et des applications totalement neuves à ces conditions. Dans ce sens, il est justifié que les idées générales qui constituent l'Éducation nouvelle sont neuves dans leur ensemble. Bien que chacun des éléments puisse, au dire des érudits, remonter à une époque lointaine, l'ensemble apporte quelque chose de nouveau.

Qu'est-ce donc que cette nouveauté ? A mes yeux, elle ressemble beaucoup à une révolte. Et quel en est le sens ? Mme Ensor nous a dit comment l'idée de la Ligue avait surgi dans son esprit. Comme un cri de révolte contre les horreurs de la guerre de 1914, de révolte contre cette idée que l'homme est condamné à subir périodiquement de telles horreurs. C'est là sans nul doute une des raisons puissantes qui ont poussé beaucoup d'entre nous à se joindre à la Ligue. Mais je crois que cette explication de la raison d'être de l'Éducation nouvelle n'est ni la seule ni la plus profonde. D'ailleurs, la plupart des aspects caractéristiques de l'Éducation nouvelle, tels qu'ils nous apparaissent actuellement, faisaient l'objet d'études et de discussions dès la période d'avant-guerre aux États-Unis, où il y a dans le domaine de l'éducation un perpétuel bouillonnement d'idées neuves et même dans notre calme et conservatrice Angleterre.

Mr Holmes avait déjà publié « Ce qui existe et ce qui pourrait exister » (What is and What may be) ; nous discutons les idées de Mme Montessori. La conférence des New Ideals avait inauguré à Runton la série de ses réunions périodiques qui continuent toujours par un congrès consacré au mouvement montessorien.

Certains des idées mises en avant étaient fort révolutionnaires alors et nous paraissent banales à présent. La révolte n'avait donc pas attendu la guerre pour éclater, elle débuta avant la guerre et c'était bien une révolte.

Je ne veux pas dire, cependant, que dans l'Éducation nouvelle tout provient d'une réaction contre ce qui est ou ce qui fut et de l'aspiration vers ce qui devrait être. Les causes qui firent naître la révolte furent sans nul doute multiples. Le fait seul de la généralisation, de l'extension à tous de l'enseignement dans de nombreux pays est une de ces causes. Dans notre pays, par exemple, on avait pu remarquer depuis 1902 dans le domaine de l'éducation une grande activité administrative. Les écoles maitres avaient surgi de toute part. Les maitres recevaient une formation de plus en plus poussée et voyaient leurs idées s'élargir en conséquence. L'éducation devenait l'objet d'un intérêt intense qui devait forcément faire naître la critique de l'état de choses existant et donner l'impulsion à de nouvelles recherches. Il en fut de même pour la tendance qui s'affirmait de plus en plus à considérer l'enseignement non pas comme un privilège réservé à quelques élus, mais comme le droit de tous, tendance qui modifia bien des idées. Pourtant, et j'y insiste, le mouvement d'éducation nouvelle eut à son origine bien plutôt le caractère d'une révolte que celui d'un développement, d'une évolution. Contre quoi était dirigée cette révolte ? Eh bien ! sans nul doute, contre la mécanisation toujours croissante de la vie ; contre l'extension au domaine de la vie des méthodes industrielles de catégories physiques et chimiques.

Margaret Mac Millan, la femme inspirée envers laquelle notre Ecole Maternelle a une si grande dette de reconnaissance, dit un jour qu'il suffisait de jeter un coup d'œil sur une école élémentaire d'une de nos villes pour y reconnaître l'œuvre du régime industriel, pour y voir en somme une usine de production infantine. Cette idée est toute remplie de sens et de vérité et mérite qu'on s'y arrête. Donc, en dépit de tout le dévouement consacré à l'éducation élémentaire, Margaret Mac Millan avait discerné dans les méthodes une terrible faiblesse : la parenté des idées directrices de l'école avec celles qui étaient à la base de notre grand système industriel de l'époque victorienne. Et en effet, il faut l'avouer, les principes qu'on applique inconsciemment à l'usine, à l'école, se ressemblaient étrangement : la notion d'une discipline imposée du dehors, les idées psychologiques plutôt grossières dont nous avons même à présent tant de peine à nous débarrasser, procédant toutes de cette conception que la grande affaire de l'éducation est d'aiguïser les outils intellectuels de manière à ce qu'ils soient à la disposition de leur propriétaire quand les problèmes de la vie se posent à lui.

La révolte dont je parle impliquait cette

pensée que la vie dépasse la mesure des catégories mécaniques, qu'elle est une chose qu'il s'agit de comprendre en se pliant à ses règles propres et non pas en essayant de la faire entrer dans des formules mécaniques. En un mot, je dirais que ce mouvement se plaçait du point de vue biologique en matière d'éducation, si je ne craignais que ce mot fût mal interprété et ne vous donnât l'impression que l'éducation nouvelle assimile les êtres humains aux animaux. Par conception biologique nous entendons une compréhension de la vie en tant que phénomène doué d'une continuité qui lui est propre, d'un procédé de développement spécial, lesquels ne sauraient être entièrement décrits en termes de physique ou de mécanique. La vie est un échange permanent entre les dons innés de l'être vivant et le milieu qu'il rencontre et où il agit. Bref, la poésie, les arts, la philosophie, tout ce qui concerne l'âme et l'esprit aussi bien que la vie physique doivent être considérés comme constituant un phénomène unique vécu par les êtres humains et qui n'a pas d'existence en dehors d'eux. Il me semble que c'est la claire conscience de cette vérité que nous trouvons à la base de notre mouvement. Et s'il vous plaît de penser que cela constitue un retour à la conception des anciens Grecs, lesquels considéraient la vie comme un tout, ce n'est pas moi qui vous contredirai. Mais il me semble qu'il y a là plus qu'un simple retour à l'idée de la vie se réalisant dans un beau corps et dans un noble esprit, et excluant toute trace d'opposition ou d'inimitié entre ces deux aspects de sa manifestation.

Nous retournons certainement vers cette formule, mais c'est avec une compréhension nouvelle de la signification du phénomène, compréhension élargie non seulement par près de deux mille ans d'expérience chrétienne, mais encore par de grands progrès dans l'ordre scientifique. A la base de notre mouvement il y aurait à mon avis cette idée bien simple en elle-même, mais que nous avons enrichie d'un sens auquel n'avaient pas pensé les éducateurs, nos prédécesseurs, l'idée que c'est à la vie que nous avons affaire.

Nous commençons, par exemple, à être moins à l'aise à l'égard d'un principe jusqu'à présent si familier, si évident, si juste, si essentiel, en apparence, à savoir que l'enseignement scolaire, la vie scolaire tout entière, sont la préparation à la vie qui commence à la sortie de l'école. D'un certain point de vue, c'est une chose évidente, mais la vérité qu'elle recèle à nos yeux est bien différente de celle qu'y voyaient une époque antérieure.

Cette vie scolaire, considérée alors comme

une simple période préparatoire à la vie, nous pensons maintenant qu'elle est un segment de la courbe totale de la vie, un segment ayant son caractère et sa valeur propres. Nous n'admettons pas que la ligne générale de la courbe vitale soit déformée pendant la période scolaire par les exigences des années qui suivront.

Un exemple frappant de cet état d'esprit c'est le profond souci que nous inspire l'examen imposé à nos enfants anglais vers l'âge de 16 ans, examen dont le résultat exerce une influence si grande sur leur avenir. Nous sommes nombreux à craindre que l'existence de cet examen ne fausse puissamment l'éducation des jeunes enfants. Il n'est guère de journal aujourd'hui où vous ne trouviez exprimée une crainte semblable par rapport à la pression qu'exercent sur l'enseignement secondaire les exigences de la formation universitaire.

Tout ceci manifeste notre désir de voir l'éducation recevoir son caractère des lois propres à la période de la vie correspondant à l'âge scolaire.

Cela ne signifie pas que la vie scolaire doit être isolée de ce qui lui succédera. La vie est par essence une synthèse fluide, mouvante du passé, du présent et de l'avenir. Mais nous devons éviter que l'avenir y soit représenté par un procédé mécanique. Pour autant qu'il s'y mêle, l'avenir doit former part intégrante de la vie spontanée du présent. Il me semble que c'est là un idéal que nous pressentons tous, auquel nous croyons jusqu'à un certain point et que beaucoup d'entre nous considèrent comme d'une extrême importance, et c'est là, je le répète, l'une des idées exprimées dans notre mouvement. Le travail réalisé au cours des vingt-cinq dernières années a beaucoup contribué à la naissance et au développement de semblables conceptions. Songoens, par exemple, à toute l'aide apportée aux éducateurs par les psychologues pour la compréhension de la croissance de la vie chez l'enfant. Et les études plutôt austères, celles dont mon ami le Professeur Spearman fut l'initiateur, sont les plus importantes concernant les limitations des facultés humaines. Il y a aussi le vaste domaine dont Freud fut le premier à prendre possession et que ses élèves et ses contradicteurs continuent — non sans quelque tapage parfois — à explorer. Il n'est pas dans ma pensée d'affirmer la pérennité de toutes les notions que nous associons avec le nom du célèbre professeur. Je me suis risqué, jadis, à indiquer que le sort fait à Freud par la postérité pourrait être le même que celui réservé à Darwin ; que ses doctrines pourraient être mises en doute ou modifiées dans leur presque totalité, mais qu'en dépit

de cela Freud continuerait à être respecté en tant que pionnier dont l'œuvre exerça une influence capitale en orientant de façon toute nouvelle les recherches concernant le domaine si important du développement des êtres humains.

Nul doute que le changement d'attitude au regard des problèmes de la vie enfantine provoqué par les enseignements de Freud n'ait modifié profondément le point de vue des éducateurs concernant les adolescents. Puis les recherches se sont portées sur le côté physique de l'éducation. Nous sommes actuellement fort préoccupés de cette question. La physiologie glandulaire est venue modifier profondément nos idées concernant la vie physique de l'enfant. Les questions de régime alimentaire sont à l'ordre du jour. Un éditeur me disait l'autre semaine : « le régime se vend à présent ». Et pourquoi cette avidité du public pour ce qui touche à l'hygiène alimentaire ? Sans doute, il y a pour l'expliquer de multiples raisons, mais l'une d'elles, qui nous intéresse tout spécialement, pourrait bien être la bonne. Une fois de plus, un aspect différent de l'idéal grec nous éclaire de sa splendeur. Nous sentons que pendant le siècle écoulé nous avons négligé de donner au corps et à son développement toute l'attention à laquelle il a droit.

Ne déduisez pas de là que nous nous désintéresserons dorénavant des aspects intellectuels de l'éducation ; non, nous nous éveillons simplement à la conscience de l'unité de la vie, du tout qu'elle forme et nous usons avec empressement de tous les moyens qui tendent à compléter harmonieusement ce tout.

Cette conception fondamentale a modifié l'intérêt que nous portions à l'éducation. Celui-ci est devenu de l'intérêt pour le développement de certains modes d'existence. De l'attrait sentimental appelé autrefois : étude de l'enfant, nous avons passé à un point de vue nettement scientifique.

Le concept de la vie de l'enfant comme fragment de l'ensemble créateur de la vie, et celui de la vie comme phénomène essentiellement dynamique ont conduit au développement de ce qu'on nomme l'école active. En examinant les sujets de toutes nos discussions, nous trouverions qu'ils sont en rapports avec ce que j'ai appelé notre conception centrale.

Certains d'entre nous s'intéressent spécialement à l'aspect technique de la pratique de l'enseignement, ils recherchent le moyen d'appliquer dans la routine journalière l'idée fondamentale de la spontanéité individuelle. Ces réflexions aboutissent à des méthodes comme celle de Mme Montessori, par exemple, dont l'influence est si large, à d'autres

encore, plus ou moins dérivées de la première, comme le plan Dalton, et tant d'autres. Mais nous ne pouvons ici entrer dans ces détails d'importance secondaire.

Un fait qui me semble, lui, très important ne pourra nous plus retenir longtemps notre attention. C'est l'extension énorme du programme scolaire à laquelle nous assistons. Cette extension est sans nul doute en rapport avec la découverte moderne de l'ancien concept de la vie en tant que tout. La vie telle qu'elle nous apparaît dans les sociétés humaines s'est exprimée sous bien des formes diverses. Les expériences résultant de la vie en commun ont donné naissance à des types multiples d'organisation sociale et politique. Le sens créateur de l'être humain s'est manifesté dans tous les domaines, artistique, scientifique, littéraire, et notre compréhension actuelle de la vie nous impose l'obligation de fournir à la vie en développement de l'enfant l'occasion de contacts nombreux et féconds avec toutes les expressions de la vie humaine. C'est ce qui différencie totalement les programmes d'aujourd'hui de ceux en usage il y a vingt-cinq ans.

Ce sujet qui mériterait d'être développé, je ne puis que l'effleurer en passant et vous indiquer un autre problème, l'un de ceux auxquels nous nous sommes, dans la Ligue, constamment efforcés de trouver une solution.

Notre Présidente, dans son discours, a fait allusion à cette vérité que la vie bien qu'elle ne se rencontre que dans les individus, n'est pas un phénomène individuel mais bien un phénomène social. C'est en nous basant sur ce principe que nous avons, au cours des vingt-et-une années d'activité de la Ligue, attaqué sous toutes ses faces dans nos écoles le problème de la transformation de l'école en authentique société. Au lieu d'être comme actuellement un groupement d'enfants réunis pour s'assimiler l'enseignement qu'on leur propose, l'école deviendrait une société réelle formée de membres d'âges différents réunis pour mener une vie commune.

Un chapitre des plus intéressants de l'histoire de notre Ligue pourrait avoir pour sujet les efforts instructifs bien qu'anonymes et inconnus vers la solution de ce problème et c'est à cette occasion que se pose tout particulièrement la question de la liberté.

Nous savons tous que certaines de nos écoles, s'inspirant d'un esprit très avancé, admettent une solution radicale à ce problème, d'autres ne vont pas si loin, mais il n'est certes pas une école dans toute l'Angleterre et probablement pas non plus dans les autres pays, où la conception nouvelle de l'école ou de la société n'ait exercé une influence profonde sur l'éducation qu'on y

donne et où la question de savoir jusqu'à quel point la liberté est indispensable comme élément de santé et de progrès à l'école ou dans la société n'ait fait l'objet d'anxieuses recherches.

Quelques-uns des essais tentés en vue de résoudre ce problème seront présentés et discutés devant vous au cours du Congrès, aussi me bornerai-je, en terminant cet exposé déjà trop long, à une simple remarque complémentaire.

Pour nous tous, un problème demeure non résolu. Nous sommes rassemblés ici, pleins de zèle, convaincus que la vraie voie de l'éducation n'a pas encore été découverte, doutant peut-être que cette voie soit une et nous demandant si des voies multiples n'existent pas, différant peu ou beaucoup les unes des autres de pays à pays selon la forme sociale, si des solutions parfaitement légitimes du problème posé par l'éducation ne peuvent exister qui s'écartent sensiblement de celles qui s'imposent à l'esprit de ce qu'il nous plaît de nommer le peuple amoureux de liberté.

Mais il est un point où je suis certain que nous nous rencontrons tous : c'est dans le sentiment qu'il est nécessaire de trouver la formule qui concilie notre marche en avant et les traditions du passé. Je ne sais si vous partagez la conviction profonde avec laquelle je sens le danger qu'il y aurait à négliger la vaste expérience accumulée au cours des âges par l'humanité. A mon avis, nombreuses sont les aventures tentées par de hardis explorateurs ces dernières années qui étaient condamnées à l'échec qu'elles n'ont pas manqué de subir parce que les explorateurs avaient négligé de jeter les bases d'une entente préalable avec les traditions éducatives de leurs prédécesseurs.

Je sens que dans la conception traditionnelle de la culture humaine sous ses aspects divers, que dans l'antique et noble conception de la discipline aussi il reste des forces qui nous sont indispensables.

Lorsqu'il y a quelque temps j'entendis un grand éducateur américain — que je ne veux pas nommer car il parlait dans un cercle privé — exprimer ses doutes sur le point de savoir si la culture européenne pouvait le moins du monde servir de milieu à la formation des jeunes citoyens américains, j'ai senti au fond de moi-même quelque chose — peut-être n'était-ce que le préjugé du citoyen d'une vieille nation, — quelque chose qui protestait. En tout cas, je ne m'embarquerais pas dans une aventure de ce genre, basée sur l'idée que l'expérience de peuples anciens est sans valeur, que les arts, les lettres, les sciences et toutes les autres expressions de la vie que nous nous sommes assimilés depuis l'aube de la civilisation ne sont pas considérés comme gardant un message à transmettre à l'humanité même pour la période la plus actuelle de son développement. Et quand d'autre part on propose de jeter par dessus bord toute notion de discipline, je ne puis m'empêcher de penser que nous nous privons d'un élément d'une importance capitale. J'ai à peine besoin d'ajouter que par le mot discipline je ne désigne pas l'action de maintenir l'ordre parmi nos élèves. Ce serait prostituer le mot en question. J'ai dans l'esprit un caractère inhérent à toute œuvre artistique digne de ce nom, à tout travail scientifique. Ce sens de l'ordre et de la mesure sans lequel nul effort humain ne peut donner de résultat précis ni valable.

Il me vient parfois la pensée que pour l'éducation nouvelle la plus grande difficulté sera peut-être de n'être pas trop nouvelle ; il faut cependant qu'elle le soit dans toute la mesure où elle sent pouvoir l'être, mais je persiste à croire qu'elle ne pourra pas apporter aux maux actuels de l'humanité le genre d'amélioration qu'espère d'elle notre Présidente si elle ne s'efforce de mettre en harmonie les aspirations du temps présent avec les traditions et les inspirations du passé.

LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6^e)

Les albums du *Père Castor* sont connus dans le monde entier !

La joie d'inventer...

Les jeux de la lumière à travers les papiers transparents multicolores.

Lanterne magique.

Au pays des 1001 Nuits.

Toute la féerie de la lanterne magique par des images à découper et des feuilles de cellophanes de toutes les couleurs. *Chaque album*..... 6 fr.

Le Beau Jeu des Vitraux.

Les 12 signes du Zodiaque.

Des vitraux multicolores par des découpages qui exercent l'attention, le goût et la mémoire des enfants. *Chaque album*..... 6 fr.

Images lumineuses.

Contes de Fées.

Des images nouvelles, des découpages lumineux qui forment le plus ravissant des effets et qui apprennent sans effort les contes de Perrault aux enfants. *Chaque album*..... 6 fr.

Fables de la Fontaine.

Toutes les fables et leurs personnages pittoresques... les enfants apprennent en jouant..... 6 fr.

Demandez le catalogue illustré de la collection du *PÈRE CASTOR* ; il vous sera adressé gratuitement.

La formation de la personnalité libre

(Symposium) — Président : D^r Carson Ryan U. S. A.

I

Il n'est peut-être dans notre thème général Education et liberté, pas de chapitre plus important que celui que nous allons étudier ce soir : la formation de la personnalité libre.

Les personnes qui ont suivi les Congrès successifs de la Ligue ont pu remarquer l'attention qui y fut toujours consacrée aux qualités spirituelles de l'être humain. Il fut un temps où il n'en était pas de même à l'extérieur de la Ligue. Je me rappelle le cas d'un maître d'école qui, il n'y a pas tellement longtemps, fut cité devant le tribunal d'un pays civilisé pour avoir injurié un enfant. Le juge prononça un non-lieu, alléguant qu'un enfant de cet âge n'a pas de personnalité à laquelle on peut faire tort.

L'un des caractères les plus encourageants de notre époque est peut-être la préoccupation actuelle de la science concernant la personnalité humaine, préoccupation qui a toujours existé chez les philosophes et les esprits religieux.

Au cours de l'année passée, il m'a été donné à maintes reprises d'entendre des hommes dont l'éducation avait été scientifique, mettons mécaniste, affirmer que les aspirations et les acquisitions purement mécaniques de la science deviendraient une menace si la science ne tournait également son attention vers le rôle de la personnalité humaine.

II

D^r J. Hadfield

Maître de Conférences

(Psychopathologie et Hygiène mentale)

à l'Université de Londres

Ces années dernières ont vu s'effectuer une grande transformation en psychologie dans la manière de concevoir l'esprit humain. Jadis, celui-ci était considéré comme un ensemble d'impressions, de sensations et de perceptions, ensemble édifié petit à petit, ce qui revenait à faire de la personnalité tout entière un édifice composé de ces divers éléments. Il était donc perpétuellement question de perceptions, d'associations et autres choses semblables.

La transformation que nous pouvons observer dans ce domaine est due pour une grande part à l'activité d'hommes tels que le Président du Congrès et aux efforts de la Ligue internationale. Nous considérons actuellement l'esprit comme une force dynamique et si les sensations et les perceptions

ont quelque peu perdu de leur actualité, les impulsions et les tendances sont à l'ordre du jour.

Ceci représente un énorme changement sur le terrain éducatif. Car jadis la tâche de l'éducateur consistait à s'emparer de l'enfant, à le considérer comme privé de toute personnalité, en somme comme une cire molle, dans laquelle il s'agissait de faire pénétrer le plus grand nombre possible d'impressions. L'enfant, noyé dans des classes nombreuses, recevait ces impressions avec la plus grande passivité. Lors des examens, il était capable de reproduire les impressions reçues. Les élèves les plus aptes à les retenir et à les reproduire à l'occasion des examens étaient gratifiés de bourses d'études et devenaient professeurs ou arrivaient à quelque autre résultat fâcheux !

L'enfant nous apparaît à présent comme un souci vivant. Dès sa naissance, il apporte avec lui l'ensemble des tendances et des besoins de sa personnalité, besoins et tendances qui demandent à pouvoir se développer. L'éducation moderne s'efforce d'encourager, d'amener au jour et de développer ces tendances qui sont au fond de la vie humaine. Tel est le grand changement que notre génération a vu se produire en psychologie.

Il est vrai que certains chercheurs sont tellement frappés de l'importance du libre jeu des impulsions, qu'ils le considèrent comme la seule condition nécessaire au libre développement de la personnalité. Il en résulte que nous voyons des psychologues admettre qu'il suffit de laisser aux enfants la liberté sans limite quant à la manifestation de leurs impulsions et de leurs instincts, instincts combatifs, instincts sexuels et tous ceux qu'ils ont pu apporter à leur naissance.

Cette manière de voir a pour conséquence une expérimentation d'un intérêt extraordinaire. J'avoue que pour ma part, je préfère y assister en témoin sans y associer mes propres enfants ! L'un des résultats curieux de ces expériences est que, lorsqu'un enfant est autorisé à agir absolument à sa guise, il éprouve la privation d'un certain sentiment de protection et de sécurité et il tombe dans un état d'anxiété.

Un personnage fort connu se rendit récemment à l'une des écoles où est appliqué le principe ci-dessus. Il désirait y voir un professeur. Mais arrivé au bureau de celui-ci, et après avoir frappé plusieurs fois à la porte, il n'obtint aucune réponse. Après

une nouvelle tentative, la porte s'ouvrit et la tête d'un petit garçon parut : Que diable voulez-vous ? dit-il. Le noble pair fut si interloqué qu'il s'écria : Mon Dieu ! L'enfant répondit : Connais pas ! et claqua la porte.

Peut-être dira-t-on que c'est là la liberté, mais voici un autre exemple. A peu de temps de là, j'invitai deux élèves de la même école à passer quelques jours avec mes fils et moi à la campagne. C'était un samedi soir et nous nous disposions à écouter par T.S.F. les nouvelles sportives. L'un des visiteurs était un garçon de seize ans. Au moment où les résultats de son équipe favorite de foot-ball allaient être proclamés, l'appareil eut une panne. Ce fut l'occasion d'un accès de rage indescriptible. Lorsqu'il fut calmé, le jeune homme observa : « Tout à l'heure, j'étais fatigué, maintenant, j'ai une terrible migraine ». Cela aussi, on peut le qualifier de liberté et c'est le résultat de la latitude laissée à l'enfant de faire tout ce qui lui plait.

Il est évident pour qui s'occupe de la santé mentale de l'enfant que ce genre de manifestations pure et simple des impulsions n'est pas le moyen d'arriver à la liberté. Il me semble qu'une des plus grandes difficultés de la discussion dans cette question de la liberté humaine réside dans le fait de ne pas établir une frontière suffisamment nette entre la liberté des instincts personnels et la liberté de la personnalité elle-même.

Les deux choses sont contradictoires. Pour arriver à libérer la personnalité dans son ensemble, il est indispensable de coordonner les instincts et les impulsions, de les harmoniser et de les diriger vers un but commun.

Nous savons que le bon fonctionnement de chacun de nos organes ne suffit pas à assurer une complète santé à notre corps. Il faut encore que les fonctions des divers organes soient coordonnées en vue d'un objet commun. C'est le rôle du système nerveux de constituer l'ensemble de la personnalité physique par le jeu harmonieux des fonctions organiques et la santé physique en est la conséquence.

Il en est précisément de même de la santé mentale. Les impulsions, les tendances constituent la matière première du caractère ; leur répression ne prive pas seulement celui-ci d'une partie de ses forces, mais elle offre le danger de voir reparaitre les impulsions sous une forme anormale. On a donc, soit des tendances restées stationnaires, qui demeurent puériles et enfantines, soit des désordres nerveux.

Il y a plus. Pour arriver à une liberté réelle de l'ensemble de la personnalité, il faut donner aux impulsions et aux tendances un but commun. Nous reconnaissons de plus en plus clairement que la liberté vraie de

l'enfant n'est pas la liberté objective, extérieure. Il ne suffit pas, bien que cela soit nécessaire, de donner à l'enfant dès son âge le plus tendre l'occasion de se développer, de manifester ses tendances innées, nous constatons que c'est du dedans que vient la vraie liberté.

Les psychopathes observent chaque jour, à propos des cas qu'il leur est donné d'étudier, que les liens où se débattent les enfants difficiles ne viennent pas de limitations imposées par le monde extérieur, mais bien de quelque conflit intérieur.

Voici deux cas tirés de mon expérience récente. L'un, celui d'une fillette qui souffre d'accès de colère si violents qu'à ces moments elle lance des assiettes à la tête de sa mère. Celle-ci est cardiaque et menacée de mourir d'un moment à l'autre. La fillette peut être dite libre, mais c'est inexact, elle est absolument prisonnière de ses crises de colère et lorsque celles-ci sont passées, elle éprouve de terribles remords.

Preons un autre cas : une fillette de quinze ans que je soigne et qui souffre de dépression. De famille riche, rien ne pèse sur sa liberté matérielle. Elle a ses poneys, elle voyage. Pourtant elle est constamment sous l'empire de cette dépression qui la prive de toute joie de vivre, de toute spontanéité et paralyse sa vitalité.

D'autres sont prisonniers de la peur. Tel ce garçon de 15 ans que j'ai vu récemment, qui va jusqu'à craindre de frôler qui que ce soit. Lorsqu'il pénètre dans une pièce, il se glisse le long des murs, il n'ose s'asseoir sur une chaise, il se perche sur le bord extrême du siège. Sa vie n'est qu'un tourment causé par la peur, peur des contagions pendant le jour et de nuit, peur des horribles cauchemars qui l'assaillent. Cet enfant, lui aussi, a tout ce qu'il peut désirer, toutes les possibilités de s'instruire et de se développer, il est prisonnier de son conflit interne.

Il y a les êtres dominés par la jalousie, par les soupçons, torturés par la timidité qui fait de leur vie une souffrance perpétuelle.

Il faut donc faire plus que de permettre aux enfants de s'exprimer librement ; il faut essayer de trouver un moyen d'empêcher que se tissent à l'intérieur de leur personnalité les liens qui l'empêchent d'être réellement libre.

La conscience morbide est une des causes les plus puissantes et les plus répandues d'esclavage intérieur. Certaines gens se sentent obligés d'agir en tout avec une conscience, un scrupule, une attention exagérés. Cette obsession engendre une véritable incapacité de vivre, d'être libre. Dans ce cas, c'est la conscience qui est le grand tyran. Donc, pour libérer la personnalité, il faut non seulement libérer les individus en ques-

tion, mais trouver une méthode apte à empêcher de se produire dans la vie de l'enfant les causes qui sont à la source de ces troubles.

Ce n'est pas le lieu de parler du traitement des cas que j'ai cités. Vous savez tous qu'il consiste en termes généraux dans la recherche des causes de l'état morbide et dans l'effort fait pour libérer les tendances refoulées afin de leur permettre de se développer et de faire partie intégrante de la personnalité libre et complète. On est amené à constater que c'est au cours de la petite enfance qu'il faut remonter pour trouver le point de départ des états considérés.

Prenons un enfant qui a souffert, étant bébé, d'un manque d'affection, soit du fait de la naissance d'un second bébé, ou pour toute autre cause, il croit n'être pas aimé. L'une de ses réactions sera de dire : « Je ne veux pas qu'on m'aime ». Il deviendra un révolté, il aura l'esprit de contradiction, sera asocial, ce qu'on appelle un enfant méchant. Puni, son sens de l'injustice et son besoin d'affection ne feront que grandir, il deviendra plus agressif et finalement se rendra peut-être coupable d'un délit.

Autre cas. L'enfant agressif et incompris est puni et devient craintif. Il s'adoucit, se soumet et demande sans cesse s'il est « sage ». Celui-là est ligoté par le désir d'obtenir l'approbation de ses parents.

Dans les deux cas, il y a une tendance réprimée et une réaction en sens contraire.

Nous voilà déjà en face d'un enfant en proie à un début, de double personnalité, à un conflit de forces contradictoires. Le développement de l'enfant est arrêté, car d'une part la tendance réprimée ne se développe pas, et de l'autre, la tendance de réaction est dans le cas du geôlier, lequel à force de surveiller son prisonnier est presque autant que lui privé de liberté. Dans cet état de conflit intérieur, il ne saurait être question d'expansion ni de liberté d'aucune sorte.

A mon avis, la première condition essentielle pour prévenir la formation de ces « complexes » est d'entourer l'enfant dès le début de sa vie d'une atmosphère de protection, de sécurité, d'amour. L'on parle souvent d'enfants atteints de névrose parce qu'ils sont trop aimés et choyés ; je n'en crois rien. Il y a bien des mères trop tendres et même sensuelles, l'enfant se dégage de ces manifestations exagérées, de ces caresses qui l'exèdent. Mais priver un enfant de la sensation de protection et de sécurité, c'est le priver de ce qui est le plus indispensable, de l'atmosphère dans laquelle il peut se développer, faire des expériences sans crainte qu'il lui arrive du mal. C'est ainsi qu'il acquiert le courage de vivre, de regarder la

vie en face, et qu'il prend confiance en lui-même. Cette sécurité en face de la vie, c'est la personnalité.

J'ai connu des parents qui, dès le début, avaient essayé de rendre leur enfant indépendant. Vous connaissez ce genre de père d'allure militaire, qui jette son fils en l'air bien haut pour lui donner du courage, qui le punit dans le même but. Finalement, l'enfant devient peureux, et le père de se demander comment cela peut se faire sans voir qu'il en est la cause.

La seconde condition est la liberté et l'occasion pour l'enfant d'être lui-même sans refoulement. Cela ne signifie pas que ses impulsions ne doivent pas être. L'inhibition est toute différente du « contrôle ». Lorsqu'un enfant privé d'affection dit : « Je n'ai pas besoin qu'on m'aime », il réprime, refoule son besoin d'affection, un autre réprimera ses désirs par la peur.

Pour atteindre à la liberté de sa personnalité, l'enfant doit apprendre à contrôler ses tendances, et le moyen d'y parvenir est d'avoir un but, des ambitions, des projets pour la vie, c'est cela seul qui peut faire de la personnalité un tout harmonieux.

Ce principe de fusion, d'harmonisation existe dans l'esprit enfantin ; il se manifeste vers l'âge de trois ans. L'enfant s'identifie alors avec les personnes qui l'entourent. Il dit : « Je vais faire une conférence, comme Papa », ou : « Je suis le jardinier », et il crache dans l'allée.

C'est ainsi qu'il débute ; par cette méthode spontanée d'identification. Il absorbe les personnalités environnantes, c'est en quelque sorte un idéal qu'il s'assimile et si on le laisse libre de se former ainsi à l'aide des gens qui l'entourent son propre idéal, celui-ci se stabilisera peu à peu et deviendra par la suite un guide et un but pour la vie. C'est ma conviction que la santé mentale de l'enfant exige qu'il ait ces ambitions et ces projets, et aussi que ces choses sont indispensables à l'éducation. J'appelle de mes vœux le temps où les éducateurs de tous pays travailleront la main dans la main avec les psychopathes.

Toutes les perversions, inhibitions, frayeurs et angoisses ont leur origine au cours des trois ou quatre premières années de la vie. J'affirme que si nous étions seulement capables d'élever les enfants pendant cette période de telle sorte qu'ils aient des aspirations saines et sportives un idéal et une ambition bien à eux, nous aurions des générations non seulement libres et heureuses, mais à l'abri de cette malédiction de la civilisation moderne qu'est le déséquilibre nerveux.

III

M. Georges Bertier (1)

Mesdames,
Messieurs,

Récemment, l'éminent Ministre de Tchécoslovaquie en France, M. Osusky, présidait un fête que nous avons coutume d'appeler un peu pompeusement un « concours d'éloquence », et il montrait aux jeunes élèves qui étaient devant lui ce qu'est le « Miracle de l'homme », le miracle de cet être, disait-il, qui court le monde sur ses deux pieds, et qui s'appelle « l'homme », et il prenait une série de prévisions faites, soit pendant la grande guerre, soit depuis, dans les périodes heureuses au point de vue économique ou dans les crises économiques ; il montrait les productions qu'avaient faites les hommes de gouvernement, les financiers, les économistes, les gens très compétents, et il montrait tout cela bouleversé par le miracle de l'homme, la personnalité de l'homme.

Et il continuait en montrant à mes élèves que ce miracle n'était pas seulement un miracle extérieur bouleversant le déterminisme des lois physiques, mais que c'était un miracle intérieur, le plus beau miracle qu'ait réalisé l'homme, étant l'œuvre d'art de sa personnalité libre.

Sans doute, il y aura dans ce miracle quelques sinuosités, puisque, aussi bien, il ne dure pas seulement pendant l'enfance, l'adolescence, mais que la création d'une personnalité libre dure toute une vie. Mais si, comme j'essaierai de le montrer tout à l'heure, cette personnalité libre a réussi à s'incorporer l'idéal qui est en elle comme cette âme de fer tendue dans une corde souple, il raidit son activité qui devient ainsi tout entière tendue vers le mieux.

La grandeur de l'histoire humaine, c'est la grandeur des personnes libres qui l'ont faite, beaucoup moins celle des grands hommes, des grands conquérants, plus dominés par leurs passions que dominateurs, mais surtout celle des âmes d'élite qui ont su se libérer, celle des saints, des savants, des travailleurs modestes, des ouvriers silencieux, de ceux qui ont placé la grandeur morale avant la richesse et qui ont su garder, même dans des positions subalternes, la fierté de leur indépendance et l'honneur de leur liberté.

La liberté de l'âme, de la pensée, du sentiment et de l'idéal, voilà la vraie grandeur de l'homme, la seule qui lui donne sa dignité, la seule qui donne à la vie humaine son prix et sa beauté.

Aucune éducation ne vaut si elle n'a pas ce but et cette conclusion. Aucune organisa-

tion sociale ne vaut si elle ne se donne pas comme postulat l'incomparable valeur de la liberté des âmes.

Toute personnalité qui veut devenir libre doit d'abord conquérir sa liberté sur elle-même. Le premier devoir c'est : sois libre vis-à-vis de toi-même.

Qu'est-ce à dire ? C'est-à-dire que cet adolescent qui ne se refuse aucune joie sensuelle est un esclave. Esclave, le riche qui veut toujours plus d'or ; esclave le chef de peuple que son ambition entraîne vers de croissants succès ; esclave, le partisan qui juge le monde suivant ses préjugés ; esclave, l'homme de haine pour qui toute une moitié de l'humanité est vouée à la détestation.

Il faut donc d'abord se libérer vis-à-vis de soi-même, se libérer vis-à-vis de son corps. Le malade est un esclave, le sensuel en est un autre. Ni trop, ni trop peu ; il faut que nous donnions au corps sa juste mesure, que nous en fassions un allié solide, souple et toujours prêt à l'action, et ne jamais se laisser dominer par lui.

Pour rester libre, il faut donc le maîtriser et l'avoir toujours en mains, comme un coursier bien dressé, maîtriser ses instincts, les connaître, les réduire, les diriger.

S'il est un travail génial de la psychologie actuelle, dont les conséquences ou les conclusions pratiques n'ont pas toujours peut-être été heureuses, c'est celui de Freud montrant quelle importance capitale peut avoir sur toute une vie d'homme l'influence sentimentale subie pendant l'enfance et l'adolescence.

Ces influences sentimentales subies pendant l'enfance ou l'adolescence, chacun de nous doit les analyser en soi, les retrouver, les reconnaître, non pas pour se faire l'esclave de cette psychologie tatillonne, mais au contraire pour s'en libérer.

Il doit se libérer aussi vis-à-vis de ses passions, non pas pour étouffer en lui l'enthousiasme qui doit toujours rester vivant et jeune, mais pour le diriger par la raison.

Un vieux dicton français disait : « Il faut toujours raison garder ». C'est extrêmement vrai.

Combien de jeunes gâchent leur jeunesse et peut-être toute leur vie en se faisant les esclaves de leur passion ! Combien de vieillards gâchent la fin de leur vie et jettent un voile sur tout le reste en se faisant les esclaves de leur passion !

Et je ne parle pas seulement de l'amour, mais aussi de l'ambition et de l'amour des richesses.

L'autre jour, j'entendais un membre de l'Académie française parler avec humour des candidatures qui se montraient autour de lui, qui se faisaient violentes, ambitieuses ferventes, et il me disait : Il y en a qui en crèvent ! Je vous demande pardon de l'expression, mais il voulait indiquer ainsi le

(1) Notes non revues par l'auteur.

danger terrible de l'ambition de la vedette.

Esclaves aussi tant d'hommes qui sont des ratatinés, qui n'ont pu développer en eux qu'une partie de leur personnalité, car s'il y a parfois une éducation qui développe et qui épanouit, il y a tant d'éducatrices qui rapetissent, qui ratatinent et qui, à leur manière aussi font des esclaves.

Il faut, pour qu'une personnalité soit vraiment libre, qu'elle soit entièrement développée ; il faut que l'éducation que nous donnons à un enfant, à un adolescent, voire même à un adulte si l'éducation se continue toujours, trouve toujours le moyen d'être assez riche, assez diverse pour développer toutes les virtualités de la nature humaine.

Que de défauts physiques ou psychiques restent pendant toute une vie à cause de cette insuffisance de développement : Maladresse physique, absence d'intérêt pour une grande partie des connaissances humaines, sécheresse de cœur, inaptitude sociale. Voilà autant de défauts, et beaucoup d'autres, que développe une éducation insuffisante. Il faut que l'éducation soit intégrale pour que la personnalité soit libre, complètement elle-même, sans ces limitations qui l'enserrent si souvent aujourd'hui. Il faut qu'elle s'adresse à tout l'être et lui permette d'épanouir toutes ses virtualités. Il faut aussi qu'elle soit harmonieusement développée, hiérarchisée, que chacune de ses activités soit à sa place, ait le rôle qui lui appartient, n'empiète pas sur le domaine des autres et obéisse à l'idée directrice.

Il y a des hommes qui sont esclaves de leur profession et qui ne connaissent rien à côté. Il y a des enfants et des hommes qui sont esclaves d'une manie, que ce soit la radio, les timbres, le violon, la chasse.

Je retrouvais récemment un de mes anciens élèves et je lui dis : Est-ce que tu vas toujours voir les locomotives ? Est-ce que tu transformes toujours les graphiques de chemins de fer en horaires et les horaires en graphiques ? Et il alla me chercher dans son pardessus les types des dernières locomotives, des derniers bateaux à vapeur et aussi des horaires de chemin de fer, dont il venait de retrouver les graphiques. Je n'ai pas été très fier. J'avais fait tous mes efforts pour épanouir ce rebelle ; il était resté le même et restera toute sa vie le même.

La personnalité se libère vraiment en se choisissant un idéal aussi large qu'il se peut, aussi humain, aussi social, aussi généreux que possible. Plus tôt l'idéal est choisi, plus tôt la personne se libérera ; plus il est élevé, plus elle se rendra indépendante des mesquineries et des petites inséparables de nos vies. Quand une personne ne fait plus qu'un avec son idéal et qu'elle a organisé sa vie par rapport à lui, elle devient un caractère, et c'est là le but d'une éducation totale.

Mais ne peut-on pas penser que des personnalités si vigoureuses, si elles se multiplient, vont se heurter et qu'en cherchant à faire trop bien les choses nous allons doter ainsi le monde d'un nouveau conflit ? Neus en sommes loin, car elles sont peu nombreuses, mais même là il faut que ces personnalités comprennent que le respect qu'elles méritent et que, sans doute, elles exigent, elles le doivent aux autres et qu'il n'y a pas de monde moral possible sans ce respect mutuel, sans la double loi de justice et d'amour, sans le respect du droit du voisin, sans un certain sacrifice de soi à l'épanouissement des autres, sans la recherche du bien commun, sans la volonté du coude à coude.

Nous avons si peu d'années à vivre et tellement de souffrances à attendre des choses que l'on ne comprend pas comment les hommes ne cherchent pas tous à s'entraider et à s'unir pour vaincre le déterminisme d'un monde indifférent ou hostile. La générosité n'est pas seulement beauté morale, grandeur humaine, appel divin : elle naît tout naturellement d'une vue profonde du monde prise par une personnalité libre.

Comme le monde n'est pas fait, hélas, d'individualités de cette valeur et que, pour permettre une vie normale, il faudra non seulement conseiller mais exiger des sacrifices, l'ordre devra être en partie imposé à tous les membres des diverses associations naturelles et nécessaires ou créées par l'homme pour un but déterminé ; mais nous devons proclamer une loi sur laquelle nous reviendrons tout à l'heure et qui nous semble aujourd'hui trop oubliée : une société humaine n'a de bonté et de beauté que si elle concilie le maximum d'ordre avec le maximum de liberté.

La création de personnalités libres est le but suprême de la morale et celui aussi de toute éducation bien comprise, et pourtant ce but final de toute activité humaine est oublié la plupart du temps par la famille, par l'école, par la cité.

Dans la famille d'abord. Les choses que je vais dire sembleront peut-être un peu des lieux communs aux Anglo-Saxons qui m'écoutent, mais je suis sûr que les Latins les comprendront mieux et en trouveront l'utilité. Dans nos familles, surtout nos familles latines, on oscille sans cesse entre deux manières de faire aussi déplorables l'une que l'autre, tantôt entre une autorité lourde et minutieuse qui s'étend à tous les détails de la vie et qui prétend imposer à l'enfant des ordres incessants pour lesquels on invoque, d'une part, le droit au commandement, d'autre part, les leçons de l'expérience ; tantôt entre une attitude que l'on trouve assez souvent aujourd'hui et qui passe pour moderne, un laisser-aller total. Sous prétexte de liberté, on laisse l'enfant obéir

aveuglement à ses instincts, à ses velléités, à ses passions.

Dans le premier cas, l'autoritarisme excessif, il est écrasé du dehors ; dans le second cas, il est écrasé du dedans. Ces deux attitudes proviennent d'une méconnaissance totale du devoir parental et de la notion d'autorité. Commander à ses enfants, cela ne veut pas dire les obliger de l'extérieur et comme par une force étrangère à eux à se soumettre à la loi morale, cela veut dire les aider à comprendre et à aimer cette loi afin qu'elle devienne immanente à eux et qu'elle les libère.

D'autre part, laisser à des enfants de la spontanéité et de l'initiative, cela ne veut pas dire du tout leur laisser le pouvoir de tout faire, de tout essayer à l'aveuglette et d'installer en eux et autour d'eux le désordre ; cela veut dire les mettre dans des conditions telles qu'ils soient invités à bien faire, c'est aussi les guider, discrètement, leur éviter les faux-pas et les conduire avec amitié sur le droit chemin.

Les autoritaires ont tort, les abandonnistes ont tort. La vérité, c'est : autorité libératrice. Elle doit, bien entendu, s'adapter à l'âge de l'enfant. Il y a l'âge de l'instinct, où les enfants commandent à l'usage de la nature et gardent la direction et le frein. Il y a l'âge de l'habitude, où par une évolution constante, l'enfant est amené peu à peu à se déterminer lui-même et donnera d'autant plus de stabilité à sa vie morale qu'il aura contribué davantage à l'organiser. Il y a enfin l'âge de la liberté, où les parents s'effacent de plus en plus, interviennent le moins possible, mais continuent à veiller soit pour écarter de l'adolescent des influences étrangères et dangereuses, soit pour l'aider à maîtriser des instincts nouveaux et à orienter ses sentiments les plus puissants. L'éducation libératrice ne demande pas moins de temps, ni moins d'attention que l'éducation autoritaire ; elle exige infiniment plus d'intelligence, de tact, de science et d'amour. Elle doit se marquer dès les premiers jours de l'existence où les mères averties laissent au corps une liberté que rendaient impossible les petites prisons d'autrefois. L'évolution du maillot du tout petit serait, à elle seule, une éloquente histoire de la libération de l'enfant.

Dès qu'il peut jouer, qu'on lui donne sa place, sinon cette nursery des familles anglo-saxonnes, qui est parfois une sorte de luxe, mais du moins un espace où il soit chez lui, où il crée ses jouets, où il laisse s'épanouir son corps et son imagination naissante. Habitons-le pendant les vacances à se mêler à l'organisation de ces vacances, parlons-en avec lui ; nous serons, la plupart du temps, émerveillés de la sûreté de son jugement et de l'à-propos de ses remarques. Pour permettre à un enfant d'être pleinement lui-

même, il faut le laisser vivre sa vie à lui, dans son monde à lui, loin des impressions des adultes qui ne sont pas faites pour lui. Je ne trouve rien de plus absurde que de jeter l'enfant dans nos vies d'adultes et de lui dire constamment : « Ne prends pas cela ; tu vas briser ce vase ; laisse cette lampe ; tu n'as pas le droit de froter ces allumettes, etc... », cette morale du « to do not » que l'on oppose à la morale du « to do » et qui n'aurait pas sa raison d'être si, encore une fois, l'enfant avait son monde à lui.

Dans le choix de sa carrière, dans le choix même de ses études, laissons-le intervenir ; il nous révélera toute une série de virtualités qui sont en lui, toute une série de mouvements et de tendances qui, si nous savons nous approcher de lui, nous aideront beaucoup à les connaître et à l'orienter.

Des Anglo-Saxons ne comprendront guère que je parle du respect de la liberté des jeunes hommes et des jeunes filles dans la question capitale de leur mariage. C'est si naturel chez eux. C'est si peu naturel, hélas, dans beaucoup de familles latines où les deux courants se remarquent, que j'indiquais tout à l'heure, celui du désintéressement total : « Fais ce que tu veux, tu es libre », et celui de l'autoritarisme intégral : « Je t'ordonne de faire cela », alors que seule est bienfaisante l'attitude des parents qui savent à la fois respecter et aimer : « Voici ce que nous croyons bon, mais décide toi-même ».

Le but de l'autorité à l'École n'est pas différent de celui de l'autorité parentale. Il est toujours de faire s'épanouir la personnalité de l'enfant et non pas de la subordonner à une autorité plus puissante. Dans nos écoles, tout devrait tendre à ce but. Que nous en sommes encore loin, devant souvent nous estimer heureux lorsqu'une école ne lui tourne pas le dos délibérément.

Nous disons que toutes les organisations et tous les détails de la vie scolaire doivent concourir à l'émancipation de la personnalité. Rien ne doit la gêner, tout doit la permettre et la faciliter.

Il y a une éducation physique qui écrase la personnalité et une autre qui la libère. La gymnastique faite en rangs serrés et qui se compose de mouvements rigides exécutés sur commandement, asservit l'enfant et en fait un automate. Je n'ai qu'une admiration mitigée pour ces grands mouvements de masse qui constituent aujourd'hui tant de fêtes gymniques. Elles semblent exprimer, d'une part, le désir d'une autorité qui nivelle et écrase, d'autre part, la recherche d'un esprit de masse qui réduite à rien la personnalité naissante et la mette définitivement en sommeil.

J'appelle éducation physique libératrice, celle qui permet à l'enfant d'être complètement lui-même, d'aller à son rythme. Elle se compose de mouvements naturels groupés

dans un cycle de gestes souples et vivants, et laissant à l'enfant conduit par un camarade plus habile, l'initiative de ses évolutions et la liberté de son rythme.

Je ne connais rien de plus formateur à cet égard que la gymnastique naturelle d'Hébert. Ajoutons-y les applications sportives et ces grands jeux que notre moyen âge français a pratiqués en équipes, qui ont passé la Manche et sont devenus, dans les pays britanniques, puis grâce à eux, dans le monde entier, ces admirables sports qui ont le privilège de développer la personnalité la plus vigoureuse et de lui donner, en même temps, le sens social le mieux dirigé.

Nous attachons également une grande importance aux travaux manuels, non seulement parce qu'ils rendent l'enfant plus adroit, plus intelligent, mais parce qu'ils lui permettent d'épanouir toute une gerbe de virtualités qui, sans eux, n'apparaîtraient jamais. Que de cancren seraient sauvés par un rabot ou par un étou !

Plus que jamais les travaux manuels s'imposent à nos écoles, particulièrement à nos écoles secondaires qu'il faudra tout de même désencombrer et qui ne devront garder que ceux qui ont intérêt et profit à recevoir une culture générale.

Il y a une éducation intellectuelle qui asservit : c'est celle qui plie tous les enfants à la même discipline de l'esprit, qui donne à tous la même tâche, qui commence et continue par l'abstraction et se termine par ce chef-d'œuvre de nos plus hautes classes françaises : un professeur éloquent faisant un cours très travaillé à des élèves passifs qui écrivent constamment, sans toujours comprendre, et qui devront conformer leur pensée personnelle à celle du maître.

Ici encore, Vive la liberté ! aussi bien celle du petit bonhomme de la « Casa dei bambini » qui va où il lui plaît, au boulier, aux tubes ou aux Nettes, que celle de l'apprenti philosophe à qui le maître sait donner l'impression qu'il collabore à la solution des grands problèmes qui se posent devant lui comme ils se sont posés à tous les hommes depuis qu'il y a des hommes et qu'ils pensent.

Tant de rapports préciseront, dans ce Congrès, comment l'enfant se libère, soit par le travail individuel, soit par le travail d'équipe, que je me ferais stupide d'insister.

Toutes les disciplines, toutes les sciences et toutes les lettres peuvent ajouter quelque chose à la personnalité qui bourgeoine, être créatrices de liberté ou devenir instruments d'asservissement. Et si, en passant, je cite « l'histoire », et comment à son aide, on forme ou on déforme des esprits et des âmes, tous me comprendront.

L'éducation artistique n'est pas pour nous distraction pure : elle permet, elle aussi, je dirai presque : elle surtout, aux tendances

les plus secrètes d'un enfant de se révéler et de s'épanouir. Celui qui n'a jamais dessiné, ou mieux encore exprimé par la couleur, ses sentiments ou ses sensations, celui qui n'a jamais chanté, celui qui n'a jamais écrit un poème, si informe qu'il soit, celui-là ne sera jamais qu'un homme d'homme.

La vie n'est pas faite de chiffres ou d'abstractions, mais de sentiments qui passent tout chargés de vibrations personnelles d'une âme dans une autre âme.

Et nous arrivons au sommet de l'éducation. Il y a une éducation morale et sociale qui fait de l'homme un esclave et brise, souvent pour la vie, tout désir de liberté et toute initiative, c'est l'éducation en silence, en rangs serrés, en punitions et sanctions, moule tout fait où toute âme doit entrer comme dans un lit de Procuste, en supprimant toute une partie d'elle-même. Éducation qui, non seulement étouffe la personnalité, mais, reposant sur la méfiance, crée elle-même le mensonge dont elle souffre.

Il y a une éducation morale et sociale qui libère, c'est celle qui, dès le début, croit en elle-même et multiplie pour lui les occasions d'aller et venir, d'agir et de créer. C'est celle qui remet très vite des missions de confiance et qui supprimant dans toute la mesure possible, toute autorité extérieure, confie à des enfants le soin de leurs compagnons.

On a critiqué cette formation morale en lui reprochant d'être une éducation de chefs et à ne viser qu'à déceler et parachever une élite. C'est absolument faux.

Une expérience de 36 ans m'a convaincu qu'elle était aussi utile au plus petit, au plus modeste, au moins doué d'une école qu'au plus brillant, au plus épanoui et qu'elle pouvait, sans dommage et avec un immense avantage, s'étendre à toutes les écoles et à tous les enfants, d'où qu'ils viennent.

Famille et école se soutiennent le développement et l'épanouissement total de la personnalité, mais c'est la personnalité qui se forme elle-même, il faut que cela soit dit clairement et formulé une fois pour toutes.

Nous avons à intervenir pour faire tomber les barrières, pour multiplier les occasions d'activité libre et pour aider l'enfant à comprendre toutes les richesses dont son âme est pleine et dont il doit prendre possession le plus tôt possible. Mais c'est lui qui fait son caractère, qui dompte ses instincts, choisit ses habitudes, dirige ses sentiments, organise son travail, crée son idéal et se l'incorpore.

Dès qu'il a l'âge de raison, il doit commencer cette lente et incessante formation de sa personnalité. Disons-nous bien qu'elle dure toute la vie.

On a dit que les habitudes essentielles se prennent avant vingt ans. C'est vrai. Mais on peut toujours monter quand on entrevoyait un idéal plus haut placé et qu'on s'efforce

de l'atteindre. On peut aussi descendre hélas ! La vie est un effort continu et le caractère est une création jamais achevée.

J'arrive au moment le plus délicat de cette causerie, au rôle de la cité dans la création de la personnalité libre.

Il y a des états qui asservissent et ce sont ceux qui veulent soumettre les enfants à la même éducation, les hommes à la même doctrine et leur imposer, aux uns et aux autres, un idéal unique, un sentiment unique, une pensée unique, qui fabriquent des élèves et des citoyens comme on fabrique des machines ou des autos, en série. C'est bien réellement du travail à la chaîne, et la chaîne, dans le monde moral, cela veut dire esclavage.

Le progrès matériel n'est pas une excuse à un tel asservissement. Il n'y a richesse que d'hommes, et de progrès que d'âmes. Aucun bien matériel ne vaut s'il est acquis aux dépens des personnes, s'il est payé de leur servitude.

Qu'on ne nous dise pas non plus que la vie même d'une nation exige un tel nivellement, un tel écrasement des caractères pour aboutir à une unité d'idéal, à une unanimité de volontés. La vie d'une nation n'est spontanée et riche que si elle est faite de diversité. Elle n'est grande que si la nation se compose de personnalités vigoureuses. Elle n'est pacifique que si elle apprend, dans le respect même de ses nationaux, le respect de l'étranger, le respect de l'homme.

La nation libératrice est celle qui permet à la valeur individuelle de chacun de ses membres de se développer dans sa plénitude ; c'est celle qui laisse aux personnes une diversité indéfinie par le respect de leur pensée ; c'est celle qui maintient la propriété individuelle, prolongement et condition de la personne, en exigeant seulement d'elle qu'elle s'emploie au bien commun ; c'est celle qui laisse se créer le plus grand nombre d'associations libres, mais en obtenant d'elles qu'elles se respectent les unes les autres et qu'elles coopèrent au progrès de toutes ; c'est celle qui respecte la liberté du travail en s'efforçant de concilier l'organisation la meilleure et la plus effective, l'ordre le plus heureux, avec l'épanouissement des initiatives les plus nombreuses.

Elle tend au plus grand bonheur de tous dans la vie la plus saine et la plus libre. Elle ne se fait autoritaire que quand il s'agit de briser les mauvaises volontés et de faire tomber les barrières qui arrêtent le progrès social. Elle s'efforce de créer et de maintenir entre tous ses citoyens un lien fraternel et de tendre aux autres nations une main pleine d'amitié. Et c'est encore le sentiment de cette liberté profonde que nous respirons aujourd'hui en France ; c'est celui que je trouvais en allant récemment en Suisse, que je trouvais encore en Belgique, et dès que,

Français, nous avons passé la Manche et mis le pied sur le sol anglais, c'est ce sentiment profond du respect de la liberté et des personnalités libres que nous trouvons dans votre chère Grande-Bretagne. (*Applaudissements.*)

Mesdames,
Messieurs,

Que cette réunion de Cheltenham serait bienfaisante si chacun de nous la quittait avec la résolution d'instaurer dans sa famille, dans son école, dans sa cité, le plus large développement de personnalités libres, heureuses et pacifiques !

IV

D^r Fritz Redl

Directeur

*des Cliniques d'Orientation Psychologique
pour Enfants, Vienne (Autriche)*

Mesdames, Messieurs,

M. Hadfield vous a exposé bien mieux que je n'aurais pu le faire moi-même tout ce que je voulais dire. Je ne vous présenterai donc que quelques remarques.

Nous nous efforcerons tout d'abord de nous transporter du point de vue du psychologue à celui de l'éducateur, du maître, puis en guise de conclusion à cette première journée de travail il ne serait peut-être pas inutile de tenter quelques définitions de termes qui pourraient elles-mêmes servir de bases à des discussions ultérieures. J'ai à étudier deux idées : celle de personnalité et celle de liberté.

Le problème de la personnalité peut évidemment être vu sous divers aspects. Le fait que j'en choisirai un ne signifie nullement que je considère les autres comme négligeables, mais que j'attache au premier une importance toute spéciale. Je partirai donc de l'attitude psychologique dont Freud a été le promoteur.

De l'avis de tous les chercheurs dans le domaine de la psycho-thérapie, la personnalité ne saurait être envisagée comme une simple accumulation de qualités, mais il faut voir en elle un terrain d'échange dynamique de forces pouvant être parfois en conflit. Il convient de distinguer particulièrement trois aspects de la personnalité qui, selon les cas, peuvent se combiner en un tout ou rester isolés.

Tout d'abord, voici ce qu'on peut appeler le système impulsif, fait d'instincts, d'impulsions, de ces forces qui dirigent le petit enfant avant qu'il puisse recevoir une éducation. Celui-ci se contente de s'abandonner à ces forces. C'est un état qui ne saurait se prolonger.

Le second système de forces s'organise peu à peu dans l'âme humaine. Nous le décrirons d'un mot qui embrasse sa fonction principale : la raison. La fonction de la raison est de poser les règles et les bornes de la réalité. Le jeune enfant commence par essayer de toucher le feu du doigt, mais il finit par s'apercevoir que ce n'est pas un geste recommandable à faire.

Le troisième ensemble auquel nous avons affaire dans l'âme humaine peut être désigné grossièrement sous le nom de conscience ; le terme psychanalytique est : *super ego*. La tâche de la conscience est montrer à l'enfant les limites que lui impose la morale humaine.

Impulsions, raison et conscience, telles sont les trois forces qui régissent notre vie intérieure. Les deux dernières agissent plus ou moins dans le sens de l'éducation et de la culture. Il reste donc finalement deux groupes en présence : d'une part les tendances instinctives, de l'autre, la raison et la conscience, et ces deux groupes tentent chacun d'arriver à la plus grande puissance dans la vie intérieure. Le niveau éducatif, le point de culture auquel peut accéder l'individu dépend plus ou moins du rapport d'importance entre ces deux forces.

Passons maintenant à l'idée de liberté.

L'adjectif « libre » est relatif, il est indispensable de le préciser à l'aide de trois constatations complémentaires. Il faut établir, quand il s'agit de liberté, qui est libre, ce dont la personne en question est libérée et enfin jusqu'à quel point elle est libre, car chacun de nous attache un sens différent à ce mot de liberté.

Dans le cas qui nous occupe, ces distinctions nous amènent à considérer des possibilités diverses. Tout d'abord, nous pouvons, comme l'a fait M. Hadfield, établir une différence entre la liberté de la personne et celle de la personnalité. Cette dernière expression désigne le rapport des forces agissant dans l'âme humaine et ne tient aucun compte de la vie extérieure.

Il me semble que la distinction entre ces deux conceptions de la liberté est d'une importance primordiale pour l'éducateur. Si l'on n'en tient pas compte, on court le risque de compliquer grandement toute discussion relative à ce sujet.

Voici une autre application du terme de liberté. L'on peut dire que la conscience et la raison doivent être laissées libres d'agir et que les instincts doivent leur être subordonnés. La liberté peut alors être poussée très loin ; si elle va trop loin, nous en arrivons au point sur lequel je désire insister.

La possibilité d'obéir aux impulsions instinctives d'une part et celle de leur imposer certaines règles ne sont pas contradictoires et il faut s'efforcer de les faire agir parallèlement.

Nous voyons donc que le mot liberté recèle deux sens totalement différents. Il y a deux termes que nous pouvons opposer à ces deux significations.

Pour la liberté des impulsions et des instincts, le contraire sera exprimé par « inhibition ». Un individu auquel s'applique ce terme n'est pas capable de laisser libre cours à ses instincts même dans le cas où il devrait le faire. Par exemple : une classe qui est silencieuse et immobile volontairement a une bonne conduite, mais si cette attitude est imposée, elle entraîne une inhibition des tendances naturelles des enfants. Ceux-ci ne peuvent pas être libres.

Le second sens du mot liberté est licence.

C'est la liberté absolue laissée aux tendances instinctives d'où résulte l'esclavage absolu de la raison et de la conscience. C'est l'état qu'on désigne habituellement sous le nom de licence.

L'un des objectifs principaux de l'éducation sera donc d'éviter ces deux dangers : inhibition, licence.

L'éducateur se trouve ici aux prises avec deux difficultés redoutables. Il lui faut se garder d'exagérer le principe de « l'éducation ancienne », de la méthode de civilisation à outrance, laquelle tend à négliger le besoin impérieux qu'a l'individu de jouir d'une certaine liberté, même en ce qui regarde ses instincts et ses impulsions, liberté qui est la condition essentielle d'un état d'esprit sain.

D'autre part, l'éducateur devra éviter l'écueil de la licence, auquel peut mener la crainte exagérée de « l'éducation nouvelle » de provoquer l'inhibition chez les enfants. En ne voyant que le danger d'annihiler les tendances naturelles de l'enfant en imposant à celles-ci certaines limites, on obtient un résultat tout aussi préjudiciable que le premier.

Inutile donc à mon avis d'opposer à l'éducation nouvelle, l'éducation ancienne, la différence réside bien plutôt dans la personnalité de l'éducateur que dans le système pédagogique.

Je ne pense pas que l'éducation orientée vers la liberté puisse être réalisée avant que les éducateurs aient eux-mêmes réussi en grand nombre à conquérir la liberté de leurs personnalités.

Pour moi, il y a trois problèmes essentiels à résoudre : Tout d'abord, connaître le rapport à établir entre la liberté extérieure et la liberté personnelle de l'enfant, soit l'équilibre entre la liberté d'action et la liberté intérieure. Puis connaître le rapport qui doit exister entre les forces impulsives et celles de la raison et de la conscience dans la vie intérieure. Ce qui peut être bon pour un enfant, à un âge déterminé et dans certaines conditions, peut être mauvais dans d'autres circonstances pour un autre sujet. Or nous

ne distinguons pas encore assez sûrement les cas particuliers.

Le troisième enfin, c'est d'établir, outre la connaissance des faits et de leur développement, les méthodes propres à exercer une influence sur ce développement.

Pour en revenir à la liberté, il semble que dans le sens le plus fréquemment employé ce mot désigne le juste équilibre entre le jeu des forces instinctives et des forces civilisatrices tant chez l'individu que dans la race humaine en général.

L'Imprimerie à l'École

par C. Freinet

M. le PROFESSEUR WALLON, *Président* (1)

Mesdames,
Messieurs,

Je n'aurai pas besoin de beaucoup de mots pour vous présenter M. Freinet. Vous avez tous entendu parler de l'Imprimerie à l'école. M. Freinet va profiter du Congrès pour vous montrer par des démonstrations pratiques ce que l'on peut obtenir et, en pareille matière, j'estime que l'essentiel réside dans des questions techniques.

Je voudrais cependant vous dire le très grand rôle que l'imprimerie à l'école joue en France. L'imprimerie à l'école s'inspire évidemment des méthodes d'éducation active; nous savons très bien que c'est la partie essentielle, pourrait-on dire, de la nouvelle éducation que de rendre l'enfant actif en classe, mais l'imprimerie à l'école a cet intérêt de rendre l'enfant actif à propos des notions mêmes qu'il a à apprendre; l'enfant devient l'artisan, pour ainsi dire, de ses propres instruments de travail, il commence par discuter et par composer lui-même ce qu'il aura à lire.

L'imprimerie à l'école a également cet intérêt que l'enfant est amené à s'exprimer librement.

M. Freinet vous dira comment, grâce à l'imprimerie à l'école, il est arrivé à constituer une littérature pour enfants, qui est faite par les enfants eux-mêmes. Les enfants sont sollicités de raconter ce qui a pu les intéresser dans leur vie personnelle, dans la vie de leur village; ils en parlent entre eux, ils en parlent à l'école; chacun vient apporter sa contribution au récit du camarade, et ainsi s'élabore une sorte d'œuvre collective entre les enfants, et c'est le texte sur lequel les enfants auront discuté, texte spontané d'un enfant, texte revu spontanément par ses camarades, qui sera imprimé.

Vous voyez déjà qu'il y a là un effort extrême-

ment intéressant pour donner la parole à l'enfant lui-même et pour faire que l'enfant commence à se rendre compte de ce que c'est qu'un texte écrit.

L'adulte, habituellement, met l'enfant devant des textes qui ont été faits par des adultes et que l'enfant, suivant ses dispositions, sera tenté d'accepter avec une sorte d'obéissance purement passive ou, au contraire, de critiquer systématiquement, ou enfin, le plus souvent, d'y rester indifférent, affectivement indifférent.

Lorsque, au contraire, l'enfant a établi son texte lui-même, il se rend compte que tout texte écrit commence par être d'abord quelque chose d'extrêmement vivant, qu'un texte écrit n'est pas, pour ainsi dire, une matière inchangée; il a vu que ce texte a été critiqué par ses camarades, qu'il a pu être changé, qu'il y a eu toute une collaboration qui a finalement donné au texte une figure différente de celle qu'il avait initialement, et il en résulte que plus tard, lorsque l'enfant est mis devant des textes, il se rend compte que ces textes représentent également de la vie, mais que ce ne sont pas des formules ou des formulaires auxquels il n'y aurait rien à changer.

On développe par là même, à la fois l'intérêt de l'enfant pour ce qui est écrit et ses possibilités d'esprit critique vis-à-vis de ce qui est écrit.

Je voudrais attirer également votre attention sur un autre avantage. M. Freinet a eu cette idée, que je crois extrêmement importante, de laisser les enfants libres du choix des thèmes sur lesquels ils écrivent, et il est arrivé parfois que les enfants émettaient des idées qui semblaient blâmables ou scandaleuses même pour les adultes.

Y avait-il tant de mal à ce que l'enfant soit libre d'exprimer ce qu'il aurait dit peut-être à ses camarades et ce qu'il n'aurait pas osé dire devant le maître, à ce qu'il dise quelque chose qu'il n'aurait dit à personne et qui serait resté en lui sans pouvoir trouver cette

sorte d'expression publique qui fait que tout sentiment doit se contrôler lui-même par cet assentiment qu'il requiert d'autrui. Il y a là une question extrêmement importante.

Il y a autre chose encore, c'est que le travail fait à l'école ne reste pas enfermé à l'école ; les parents sont invités à s'y intéresser et par conséquent l'école déborde sur le milieu social, qui connaît ce que pensent les enfants, ce qu'on fait à l'école, et il y a une sorte d'éducation mutuelle entre les parents et les enfants, et ce rayonnement que l'imprimerie à l'école donne à l'âme, aux curiosités de l'enfant, ne se borne pas au milieu du village ou du quartier où se trouve l'école.

M. Freinet a organisé avec les différentes écoles où on pratique l'imprimerie à l'école des échanges, si bien que des enfants qui appartiennent, par exemple, aux Alpes-Maritimes, où il a son école, et des enfants qui appartiennent, en France, à notre département du Nord, dans les environs de Lille, échangent entre eux des textes. Ils arrivent ainsi à se faire part, les uns aux autres, des détails de leur existence, de ce qui les intéresse. Il y a les enfants de la Beauce qui racontent les moissons telles qu'on les fait dans cette région, la chasse aux oiseaux, et à qui des enfants d'autres régions racontent le passage des oiseaux migrateurs et leur chasse, et vous voyez qu'il y a là une sorte d'enseignement mutuel sur les choses, mais enseignement aussi sur les sentiments ; ce qui fait le lien des enfants d'un pays à l'autre, ce n'est pas ce que les adultes leur diront d'une région sur une autre, c'est ce que les enfants se diront entre eux. Il s'établit une sorte de communion entre les enfants d'un même pays.

Je dis : les enfants d'un même pays. A l'époque où nous sommes, est-ce qu'il n'y aurait pas un intérêt considérable à ce qu'il y ait dans différents pays très éloignés au point de vue géographique, quelquefois plus éloignés encore au point de vue des mœurs, des imprimeries qui permettraient ces échanges de vues ? S'il y avait eu des échanges de cette sorte, avec tous les moyens qu'on peut employer, au moyen de traductions si c'était nécessaire, depuis déjà de longues années entre les enfants de France et les enfants d'Allemagne, je ne sais pas si les régimes que les pays se donnent maintenant n'auraient pas interrompu ces échanges, mais je crois qu'il aurait été plus difficile, plus tard, de dire à ces enfants devenus des adultes, d'un côté et de l'autre de la frontière, ce qu'on peut leur dire pour établir des distinctions entre les peuples et les races, distinctions qu'on veut accentuer de telle sorte que le seul recours serait qu'une race l'emporte sur les autres.

Je crois donc que l'imprimerie à l'école, qui est d'un fonctionnement extrêmement

simple, si elle pouvait se généraliser, s'il pouvait y avoir dans différents pays des imprimeries qui produiraient des textes émanés vraiment des enfants de ces pays, et si ces textes pouvaient être échangés, non seulement entre les provinces d'un même pays, mais entre différents pays, rendrait, dans la mesure où cela est possible, plus difficile cette sorte d'antagonisme et d'animosité dont notre monde est menacé en ce moment de voir les funestes résultats.

J'ai voulu seulement vous indiquer un certain nombre des intérêts d'ordre général qui s'attachent à cette idée pour moi extrêmement heureuse que M. Freinet a eu de faire que les enfants puissent penser eux-mêmes et donner une publicité à ce qui est l'expression de ce qui les intéresse, de ce qui les émeut, de ce qu'ils pensent et de vous montrer comment cet effort, s'il était généralisé, pourrait peut-être tendre vers le but dont on parlait ce matin qui est de faire que si un enfant doit être le citoyen de son pays, il faudrait aussi qu'à bien des égards il sente qu'il est citoyen du monde. (*Applaudissements.*)

Je donne la parole à M. Freinet.



Mesdames et Messieurs,
Mes chers Camarades,

Le fait seul qu'on m'ait fait l'honneur d'exposer devant une si importante assemblée le résultat de nos expériences prouve que celles-ci commencent à s'imposer au monde pédagogique et qu'on considère à juste titre notre mouvement comme un des plus originaux et des plus féconds, en France du moins, sinon dans le monde.

A vrai dire, nous prêtons nous-mêmes à confusion quand nous parlons de mouvement d'Imprimerie à l'école, car il ne saurait plus s'agir aujourd'hui d'imprimerie à l'école, mais bien d'une technique nouvelle d'éducation nouvelle basée sur l'expression libre par l'imprimerie à l'école.

Car il ne suffit pas, nous le savons, d'introduire à l'école une imprimerie plus ou moins perfectionnée. Si cette imprimerie est employée pour imprimer des devoirs, des résumés de leçons, des poésies d'adultes ou des plans d'études établis par les éducateurs, elle n'est ni plus ni moins qu'un moyen nouveau, qu'on a sous-estimé d'ailleurs, d'instruire l'enfant, de lui imposer, en jouant peut-être, ce qu'on veut qu'il connaisse, de l'asservir à la pensée des autres et de le rendre faible et trébuchant avec sa propre pensée.

Il ne suffit même pas, comme cela se réalise dans certaines écoles nouvelles ou autres, d'installer dans une salle de l'école une imprimerie perfectionnée qui permet de tirer un journal, peut-être œuvre personnelle

et libre des enfants, mais qui reste une œuvre à côté, en dehors de l'école, comme vos clubs de basket-ball ou de football, ce qui ne supprime nullement cette séparation ancestrale entre l'école et la vie, ce doublement redoutable que les techniques habituelles conservent malgré elles : d'une part la vie, avec son rythme, ses joies et ses peines, et d'autre part l'école, avec ses traditions, son rythme spécial, ses habitudes et ses commandements. Nous avons, nous, placé l'imprimerie à l'école au centre des classes. C'est elle qui permet, qui motive l'expression libre enfantine, l'expression libre dont nous faisons ensuite comme l'élément vital de notre activité scolaire.

C'est cette vivification radicale qui n'avait jamais été réalisée jusqu'à ce jour.

Dans les écoles, même les plus libérales, directement ou non, l'éducateur imposait sa volonté. Même là où le self-government était établi, c'est toujours l'adulte qui imposait la logique adulte, le rythme adulte, les conclusions adultes. Or, il ne suffit pas de laisser la liberté pour ainsi dire formelle qui est réalisée effectivement dans les écoles où on a institué le self-government, où les enfants se gouvernent eux-mêmes, si vous les obligez à étudier des textes établis par les adultes, à réciter des résumés, à étudier des citations, à apprendre par cœur, à faire des problèmes qui leur sont imposés par la nécessité de se préparer à des examens et non par la vie, car à ce moment ils ont bien la liberté de parler de ce qu'ils veulent, mais ils n'ont pas la liberté de faire ce qu'ils voudraient faire. Vous avez bien réservé une sorte de liberté physique, mais vous n'avez nullement donné la liberté psychique, la liberté intellectuelle.

On se rendait bien compte pourtant, surtout dans les milieux d'éducation nouvelle, qu'il n'y avait véritablement éducation que lorsque le chemin s'ouvrait sans réserve entre adultes et enfants, lorsqu'il y avait adaptation complète.

Et c'est cette adaptation que poursuivent toutes les méthodes existantes, que croient réaliser les manuels scolaires nouveaux. Mais l'âme de l'enfant est trop subtile et trop généralement simple pour être retrouvée totalement par ceux qui ont déjà vécu et qui ont perdu inévitablement cet élan vers la vie, cette confiance et cette pureté qui sont malgré tout les éléments essentiels sur lesquels doit s'appuyer notre éducation.

Nous avons pris le chemin par l'autre bout. Nous nous sommes plongés hardiment dans ce bain de pureté, de confiance et d'élan vital des enfants. Et, en partant de cette base sûre, de cette base dynamique, nous avons mis debout un système nouveau d'éducation mieux conforme aux données et aux exigences de la pédagogie nouvelle.

Nous avons, à l'origine, réalisé dans nos classes la liberté d'expression des enfants. Une

suffit pas pour cela de répéter aux enfants : Dites librement ce qui vous intéresse, racontez votre vie ! Si l'enfant sent que cette expression libre que nous sollicitons n'est pas autre chose qu'un devoir scolaire d'un genre nouveau ; si sa pensée devenue texte enfantin arrête là sa destinée ; si, tout au long du jour, c'est votre parole, ce sont vos manuels, qui imposent à l'enfant ce que vous prétendez être sa propre pensée, c'est une hérésie de parler de texte libre, c'est demander à un prisonnier de chanter la liberté parce qu'il a fait sans surveillance directe quelques tours de promenade dans la cour de sa prison.

Il faut que la pensée de l'enfant devienne vraiment maîtresse, qu'elle domine la pensée adulte, qu'elle poursuive ses fins, réalise ses buts, crée de la vie et de la joie sans, et et parfois malgré l'adulte.

J'insiste sur cette différence parce que, à notre avis, elle est d'importance.

En fait de liberté, surtout de liberté psychique — et quand il s'agit d'enfants — c'est tout ou rien. Ou bien on est libre de dire ce que l'on veut sans craindre la censure adulte, et on s'affirme, on se libère... ou bien on se sent surveillé et dominé et il ne saurait y avoir de liberté.

C'est parce qu'on disait jusqu'à ce jour : écrivez librement, mais que, le temps de la rédaction libre passé, l'oppression recommençait, que la rédaction libre n'a jamais rien donné de définitif. Dans toutes les écoles on laisse les enfants faire de la rédaction libre, mais pendant ce temps les enfants ne pensent pas comme les nôtres : est-ce que nos camarades seront intéressés par ce texte ? Ils se disent : Qui sait si le maître va mettre une bonne note à cette rédaction, s'il ne me punira pas ? Cela ne peut pas s'appeler rédaction libre. Aussi, les instituteurs qui n'avaient jamais pratiqué cette rédaction libre étaient frappés par ce fait que les enfants étaient toujours incapables de sortir quelque chose de leur cerveau, et c'est ce qui explique que lorsque nous avons commencé notre expérience, il y a dix ans, on nous assurait avec tant d'autorité que jamais les textes d'enfants n'auraient le moindre intérêt, ni pour les adultes, ni pour les enfants.

Par notre matériel, par notre technique, nous réalisons pratiquement le milieu nouveau dans lequel l'enfant peut s'épanouir. Le miracle s'opère radicalement dans toutes les écoles qui se joignent à notre groupe.

Vos enfants ont lu des journaux scolaires édités par d'autres écoles, ils ont senti tout ce qu'il y avait là-dedans de sain dynamisme ; ils ont éprouvé le besoin d'entrer eux aussi dans la ronde, d'exprimer pour d'autres enfants ce qu'ils sentent sourdre en eux. Ils ont réuni à grand-peine les 350 francs français nécessaires à l'achat du matériel.

« Ce matériel arrive ; d'instinct l'enfant sent qu'il est à lui et s'en saisit. Etiqueter la casse, classer les lettres, composer et imprimer n'est pour eux qu'un jeu d'un intérêt supérieur. Pour être imprimés, les plus timides se mettent à l'ouvrage ; à l'épreuve de l'expérience, on comprend qu'il faut abandonner désormais le ton écolier pour conquérir la vie.

« Et ces premiers textes, quelle victoire ! Et quelle joie ! Tous les nouveaux adhérents nous disent leur satisfaction et leur étonnement devant cette vie nouvelle qui anime leur classe.

« Que sont ces textes ?

« En voici quelques exemples parmi les quelques cent mille qui s'écrivent toute l'année dans nos écoles.

« Voilà un enfant qui écrit librement ce qu'il pense de l'école :

« *Ma classe : Je ne l'aime pas !*

« Je n'aime pas l'école.

« Huit heures sonnent. Un coup de sifflet donné par le maître se fait entendre. Il faut entrer en classe. Nous entrons tristement, bien en rangs, selon l'ordre du maître.

« Les tables alignées en rang, comme pour une revue, les cahiers, les encriers, annoncent qu'il faudra encore travailler plusieurs heures avant la récréation. Hélas ! on n'est pas entré en classe pour s'amuser mais pour travailler. En vérité, nous sommes aussi malheureux que dans une prison. Les trois tableaux sont couverts d'écriture. Les petits ont des opérations et nous les grands, deux problèmes. Quel travail accablant ! La porte s'est fermée ! Maintenant nous sommes enfermés jusqu'à la récréation, ou plus tôt jusqu'à midi.

« Un globe terrestre, posé sur une armoire, me fait penser que cet après-midi c'est la leçon de géographie. Derrière moi, un tableau de sciences me semble me dire : Demain, c'est la leçon de sciences ! Nous n'avons fini un devoir que pour en recommencer un autre, Ah ! pourtant, il ferait beau être dehors par ce soleil de mai où les oiseaux chantent.

« Notre classe ressemble à une cage. Dans une cage, nous mettons toutes sortes de choses pour plaire à l'oiseau. Ici on a mis des affiches et des cadres qui couvrent les murs. Sur le bureau, des fleurs sont posées. Sur le plafond une étoile est peinte. Dernièrement, notre maître a acheté l'imprimerie.

« Malgré tout, la classe sera toujours une prison pour moi ».

« Le texte est assez caractéristique.

« Certains s'inspirent parfois de l'entrée subite d'un étranger dans la classe, et cet étranger est souvent l'Inspecteur. Or il y a des textes d'élèves qui rendent compte de cette visite. En voici un :

« M. l'Inspecteur est venu nous voir vendredi matin.

« C'est un homme fort. Il est gros, son gilet est trop petit. Hélén croit qu'il doit manger beaucoup.

« Il s'habille en noir. Certains ont vu du bleu, du violet, du marron. Il est beau, il a l'air d'être riche. Il a de grandes lunettes. Il n'a pas beaucoup de cheveux ; au milieu il n'y en a plus. Nous avons raconté nos histoires.

« Pendant ce temps, M. l'Inspecteur était assis au bureau sur la chaise du maître et Pollet ne sait pas ce qu'il a fait. Il a dit au maître de nous faire chanter le tisserand et nous a demandé une paire d'explications.

« Après, il nous a fait mettre les mains derrière le dos et il nous a interrogés en calcul. Nous devons lui répondre tout bas à son oreille. Colin trouve qu'il ne parle pas d'une voix tendre.

« Pattyn : Quand il est entré, il a regardé la casse d'imprimerie. Il a fait une grimace. Il n'avait pas l'air content ».

« Ce texte vient d'une école de Roubaix.

« Voici un autre texte. Nous l'avons imprimé dans la *Gerbe*. Il avait été imprimé dans une école de Sainte-Eugénie-de-Villeneuve et il était d'ailleurs l'œuvre de la fille même de l'Instituteur. Avant de reproduire ce texte dans notre revue, j'ai écrit à l'Instituteur pour voir s'il ne voyait pas d'inconvénient dans cette publication. Il m'a répondu : J'espère bien que non. Les Inspecteurs seraient bien nigauds s'ils se formalisaient pour une publication semblable.

« *Les trois inspecteurs.*

« Hier soir, la porte s'ouvrit brusquement et l'inspecteur primaire apparut, suivi de l'inspecteur général et de l'inspecteur d'académie. Nous nous sommes tous levés et nous avons dit bonjour.

« L'inspecteur général s'assit sur une chaise devant la table du maître et demanda à l'inspecteur primaire où il était.

« Il aurait bien dû voir qu'à l'entrée du village il y a une plaque sur laquelle est écrit : Sainte Eugénie de Villeneuve ». Et puis, on ne voyage jamais sans savoir où on va.

« L'inspecteur général prit son carnet et écrivit beaucoup de choses.

« Nous fîmes une leçon d'histoire tandis que le troisième division dessinait. Puis l'inspecteur général fit venir les élèves de la troisième division pour qu'ils lui montrent leurs dessins.

« Pendant ce temps, l'inspecteur primaire et l'inspecteur d'académie regardaient les « Gerbes », quelques cahiers et ce que nos correspondants allemands nous avaient envoyé.

« L'inspecteur d'académie avait des mains blanches, il ne doit pas souvent ramoner les poêles.

« Ensuite l'inspecteur général nous fit réciter. Il trouvait que nous allions trop vite et il ne comprenait jamais ce que nous disions.

« Puis, il a regardé les cahiers où nous relevons nos compositions françaises en les illustrant. Je n'ai pas montré le mien car je dessine trop mal.

« En parlant, il fronçait le nez et ses lunettes montaient et descendaient.

« Puis les trois inspecteurs sont partis. On aurait dit les trois ours du conte.

« L'inspecteur général aurait été l'ours le plus vieux.

- « L'inspecteur d'académie le moyen, et l'inspecteur primaire le plus jeune.
 « L'inspecteur général était le plus petit, mais il était le plus important ».

J'aurais pu vous apporter d'autres textes humoristiques sur des instituteurs, parce que nous avons assez souvent des textes où l'enfant relève des travers de son instituteur, et c'est une grande force de notre technique d'avoir appris aux instituteurs à supporter la critique. Maintenant, les instituteurs de notre groupe admettent parfaitement la critique, et nous trouvons très souvent des textes aussi acides que celui-ci, par rapport aux maîtres.

Voici un texte :

Un drôle d'enfant de chœur.

- « Hier après-midi, nous avons joué à la messe
 « dans la cour de la Rabotine. Les escaliers de la
 « chambre servaient d'autel.
 « Albert était l'enfant de chœur, Suzanne, Roger, Maurice et Marguerite étaient les fidèles
 « et moi, j'étais le prêtre.
 « Nous avons chanté le Kyrie, le Credo, puis
 « vint l'Offertoire et il fallait des burettes. Je dis
 « à Albert : Tu vois ce bonbon, et bien ce sera
 « la burette.
 « Justement, j'avais des bonbons dans ma bouche.
 « Albert prit le bonbon, le porta à ma bouche,
 « puis d'un mouvement brusque, il le mit dans
 « la sienne et se sauva.
 « Quel drôle d'enfant de chœur ! ».

Pourquoi de tels documents étaient-ils inconnus jusqu'à ce jour dans la grande masse de nos écoles publiques ?

Pour vous le faire comprendre, le mieux, me semble-t-il, est de vous faire pénétrer dans l'intimité de vie d'une école travaillant à l'imprimerie :

Les enfants arrivent à l'école le matin. C'est dans la rue, aux abords de l'école ou dans la cour, un incessant pépiement tout à fait comparable au gazouillement des moineaux dans le platane. Et quelles expressions ? Chacun se donne là tout entier selon sa nature.

Dans les classes traditionnelles, qu'apparaît l'instituteur ou que sonne la cloche et tout se tait, une vie se ferme, la vie si riche et si naturelle qui remuait si intimement tous les individus. Une vie nouvelle commence qui nécessite le silence et l'obéissance. Il faut refouler sa vraie nature, repousser dans l'inconscient tout ce qui tantôt aimait tant de joie et tant de vie pour commencer le travail scolaire.

Déplorable préparation, on en conviendra, à l'épanouissement des individus que prétend parfois réaliser l'école.

Dans nos classes, c'est exactement l'inverse.

Quand l'instituteur paraît, le nouveau travail commence : il y a tant de choses à raconter. En venant à l'école, on a vu sur un arbre rosir les premières cerises : la chèvre a

fait des chevreaux ; un accident, un rêve. Il y a tant d'événements passionnants dans la vie des enfants.

On entre à l'école, et c'est la vie qui y entre avec les enfants, avec son propre rythme, et c'est très important. Lorsque l'enfant entre dans l'école, c'est un rythme qui finit, c'est le rythme de sa vie, de sa pensée enfantine et c'est un rythme nouveau qui commence ; vous en souffrez d'ailleurs suffisamment de ce rythme, parce qu'il faut que vous ayez toujours la montre sous les yeux.

Quand l'Inspecteur n'est pas là, passe encore ; mais quand il vient, s'il est un peu exigeant, vous savez qu'il ne faut pas s'écarter de quelques lignes.

Cette prise de contact de l'éducateur avec le milieu enfantin dans toute sa splendeur et son imprévu est un des éléments nouveaux et indispensables de notre nouvelle vie. Un de nos amis, qui est instituteur dans le Var, nous a dit bien souvent : Il y a un bon moment que je passe, c'est le matin quand les enfants rentrent et que pendant un quart d'heure ils me racontent toute leur vie et toute la vie du village ; cela c'est impayable et s'il fallait que je cesse l'imprimerie, je le regretterais toujours.

Vous pourriez dire : en rentrant, je vais laisser parler les enfants pendant un quart d'heure ; mais il faut que vous vous convainquiez que ces bavardages ne seront que des bavardages si, le quart d'heure passé, quand les enfants ont longuement parlé de leur vie, vous leur dites : Maintenant, assez : leçon de morale. Parce que, en France, on commence habituellement par la leçon de morale ou la leçon d'instruction civique qui n'est guère plus amusante. Si vous leur dites cela, voilà la vie qui se ferme et une autre qui commence.

Chez nous, il n'en est pas ainsi. Nous avons appris, dans notre groupe, à tirer la morale de la vie enfantine ; c'est parfois un peu délicat, mais on y arrive et cette morale a de la portée. Si, par hasard, c'est trop difficile de tirer un enseignement moral des textes enfantins, nous laissons faire et nous tirons la morale un autre jour.

Personnellement, pour tourner la difficulté, je fais copier aux enfants une formule de suggestion que j'écris au tableau noir. Cela avait cet avantage que je pouvais dire à l'Inspecteur : Leçon de morale, on a fait ceci et cela. Et si cela ne leur faisait pas de bien, cela ne leur faisait pas de mal.

Par conséquent, nous leur faisons de la morale appuyée sur la vie de l'enfant, et cette vie de l'enfant, nous la reprenons avec nos textes d'imprimerie.

Imprimerie :

On s'installe. Quelques enfants reclassent les caractères composés la veille, l'un fait un rapide petit dessin qui est aussi une tranche admirable de vie, pendant que d'autres ré-

digent en hâte un texte exprimant quelque événement important de l'actualité, que d'autres relisent le texte écrit à la maison et qu'ils vont lire tout à l'heure.

Chaque élève lit son texte à ses camarades, et il faut voir l'effort que demande aux timides et aux incéds la nécessité qu'ils sentent pourtant d'exprimer leur pensée. Balbutiements, rouge aux joues, tout l'être est tendu par l'effort. On parle parfois d'exercices vivants à l'école ; nous ne croyons pas qu'il y en ait de plus naturels ni de plus salutaires.

Les enfants décident librement du texte qui sera imprimé. Nous pensons que c'est une chose importante et nous disons aux instituteurs : gardez-vous de recueillir les textes aussitôt qu'on les a lus et de dire : je les verrai un peu mieux à la maison et je vous dirai lequel est le plus intéressant, car il arrive souvent que l'instituteur décide que c'est celui-là le plus intéressant et presque jamais ce n'est celui que les enfants choisissent parce que la pensée de l'adulte est à cent lieues de la pensée enfantine ; nous avons beau croire que nous sommes capables de comprendre les enfants, de savoir comment ils réagissent : c'est absolument faux, nous n'y comprenons rien et la preuve c'est que tous ceux qui ont fait cette expérience se sont aperçu que le choix de l'enfant dérouté bien souvent.

Nous disons que toujours on doit faire cette confiance à l'enfant et laisser les enfants libres de choisir le texte qui leur plaît, sinon tout notre échafaudage est par terre.

J'ai dû me retirer de l'école publique où l'on m'a fait la vie assez dure, mais il y a en France $\frac{1}{4}$ ou 500 écoles qui travaillent avec l'imprimerie et il ne faut pas croire que c'est quelque chose de facile ; il faut contenter les partisans du curé, les nationalistes et les communistes car vous risquez des dénonciations. Il arrive qu'un enfant apporte un texte qui passionne ses camarades ; par exemple, il y a un texte qui rappelle un défilé avec drapeau rouge, mais il y a « drapeau rouge » et « communistes » dans un texte. Nous pensons qu'il vaut mieux n'en pas parler parce que la réaction pourrait venir et nous pourrions être assez gravement atteints, et nous expliquons cela aux enfants et nous leur disons : il vaut mieux ne pas mettre cela, parce qu'il y aurait tel inconvénient : choisissez d'autres textes. Ils le comprennent. C'est le seul cas où nous devons faire obstacle à la pensée enfantine.

L'école traditionnelle a tellement vidé le travail scolaire de toute finalité que l'enfant placé devant une feuille de papier sentait un grand vide se faire dans son esprit. Que l'enfant sente le besoin d'écrire, et rien ne l'arrête plus : s'il n'a pas de papier, il écrira sur un vieux carnet huileux ; s'il n'a pas d'encre, il écrira au crayon. Et s'il ne sait

pas suffisamment écrire, direz-vous ? Il se débrouillera et l'apprendra.

On a trop négligé la puissance de ce dynamisme, on a trop oublié que ce n'est pas en apprenant des règles de grammaire qu'on apprend la langue ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire et à exprimer sa pensée. Nous sommes même, sur ce point, en train de bouleverser quelque peu des principes pédagogiques communément admis. Je ne ferai que noter, me réservant d'en tirer plus tard les conclusions qui s'imposent, un fait étonnant :

Ma propre fillette a 7 ans. Nous l'avons tenue le plus possible à l'écart de la pensée ordonnée et figée, à l'écart de l'école et des livres parce que nous sentions en elle avant tout un être d'instinct et de vie. Or, cette fillette n'a pas encore éprouvé la curiosité de lire la pensée adulte qu'elle dédaigne entièrement. Cependant, comme elle a depuis toujours envie de s'exprimer, elle écrit des lettres, elle écrit des textes que nous comprenons parfaitement, que nous lisons et qu'elle lit. Oui, cette fillette a appris à écrire sans savoir lire.

Dans notre école, elle faisait partie d'une équipe de travail. Lorsque cette équipe était chargée de l'imprimerie, une division de travail s'opérait, et les autres fillettes disaient à ma fille : Nous, nous allons balayer... toi, va faire le texte. Et ma fille avait écrit sa page en un clin d'œil parce qu'elle sentait la vie surgir en elle, qu'elle sentait le besoin de la projeter au dehors et qu'elle se saisissait à merveille de l'instrument d'expression.

Un autre exemple encore qui montre à quel point la rédaction devient un besoin dans nos classes :

Un enfant est sur un cerisier en train de manger des cerises. Son père le voit tout d'un coup descendre de l'arbre et s'en retourner en courant. Il lui dit :

— Où vas-tu, Eugène ?

— Je vais faire un texte sur les cerises.

Avec les tout-petits des écoles maternelles et enfantines, la technique recommande toujours la même recherche des intérêts essentiels des enfants, mais la pratique change naturellement.

Mon camarade du Var fait une classe avec trente élèves de tout âge, dont cinq ou six petits entre 4 et 6 ans. Il disait : Le matin, quand c'est leur tour de parler, je mets, par prudence, la table et des chaises devant moi, parce qu'ils veulent tous parler plus fort que les autres et s'approchent tellement qu'ils m'étoufferaient. Et c'est un babillage à n'en plus finir et d'un intérêt étonnant.

Voici le journal scolaire d'une de ces écoles :

« Maurice s'est fait mal à la jambe, il pleure ».

« Paulette a mangé du boudin ; la nuit, elle

« rêve ».

« Huguette ne mange pas sa soupe, elle veut une orange ».

« Jeanne n'est pas venue en classe, sa jolie marraine est venue », etc...

Il y a un degré un peu plus élevé, et quand on a des enfants de 6 ou 7 ans, on a des petites rédactions de ce genre :

Courage

« J'ai l'habitude d'avoir une lampe allumée dans ma chambre pour me coucher. Parce que, c'est pas la question d'avoir peur, c'est la question qu'on ne peut plus respirer quand il n'y a pas de lumière.

« Papa ne voulait pas allumer hier soir. Alors, maman l'a allumée en cachette et papa ne l'a pas vue parce que leur chambre est derrière.

« Ce matin, maman a ouvert les volets et l'a soufflée ».

Voici ce texte écrit par un petit Parisien :

« A 4 heures, il y avait une grande fête hier, derrière chez nous, à la Cité universitaire. J'ai vu le Président de la République, celui qui remplace le Roi. Il était habillé pareil que nous, comme un monsieur en dimanche. Les soldats l'attendaient à la porte, ils nous faisaient reculer. On entendait une grosse voix, houp, houp, pour lever et baisser les baïonnettes. Tout le monde rigolait et tapait des mains ».

Voici encore ce texte délicieux de petite fille :

La maîtresse : « Qu'as-tu, Marie ? Es-tu fatiguée ? Pourquoi es-tu triste ?

Mauricette : « C'est qu'on a vendu sa jument. — Alors, Marie s'est mise à pleurer.

Mauricette : « Il vaut mieux qu'elle soit partie. Elle aurait crevé sous tes yeux, elle était malade.

Marie : « Il me sembla qu'elle pleurait quand elle a quitté la maison. Elle était déjà chez nous avant que je sois née. Elle me tenait bien compagnie. Tout le pays la connaissait bien ».

Nous avons là, entre les mains, un véritable centre d'intérêt pour notre travail de la journée, et c'est de ce centre d'intérêt que nous développons notre technique. Nous ne disons pas : nous allons intéresser les enfants et les intéresser à leur propre vie en imprimant leurs propres expressions, si nous leur disions : maintenant que vous avez imprimé, c'est le tour de la leçon de calcul, leçon de sciences ou de géographie, ce serait encore la vie pédagogique qui reprendrait le dessus.

Avec la technique que nous avons réalisée, nous sommes en mesure de permettre à l'école le développement méthodique d'un centre d'intérêt pendant tout le jour. Nous avons adopté des fiches de calcul qui permettent à l'instituteur et aux enfants de tirer du centre d'intérêt véritable des sujets de calcul, des problèmes. Ils résolvent ensuite ces problèmes, ils pourront ensuite faire des problèmes d'exercices pour améliorer certaine technique qu'ils ne possèdent pas suffi-

samment. Mais actuellement, nous avons la possibilité d'adapter nos leçons de calcul au centre d'intérêt.

Pour les sciences, notre centre d'intérêt permet des études approfondies que nous transformons en leçons de sciences grâce à nos fiches, car nous sommes placés devant cette nécessité.

Lorsque nous arrivons dans nos classes, le matin, nous ne savons pas quel sera notre centre d'intérêt. Avec les autres méthodes, vous précisez en octobre quel sera le centre d'intérêt le premier mars. Chez nous, nous avons établi tout un matériel très souple qui permet à l'instituteur, en un rien de temps, de donner à l'enfant les matériaux qui lui permettent d'approfondir ce centre d'intérêt : c'est notre fichier scolaire, c'est le fichier de calcul, c'est ensuite le cinéma, la radio, que nous tâchons de raccorder à ce centre d'intérêt.

Nous sommes, dans ma classe, en train de faire une expérience pour développer encore cette chose-là. car nous n'avons pas encore réussi totalement, nous commençons seulement, mais nous voyons la nécessité d'élargir pendant tout le jour le centre d'intérêt.

Le jour où nous aurons le matériel absolument nécessaire, nous pourrions dire aux instituteurs : maintenant, il n'est pas nécessaire de prendre des centres d'intérêt, il n'est plus nécessaire de faire des leçons, le matin vous trouvez votre centre d'intérêt et en procédant comme ceci et comme cela vos enfants seront intéressés et feront un très bon travail.

C'est une question qui sera approfondie pendant les cours que je ferai.

Une autre caractéristique de ce centre d'intérêt, c'est que ces centres ne sont pas absolument logiques. Les instituteurs aiment beaucoup que des pédagogues aient écrit des livres et fait des recherches, qu'ils aient écrit des vérités auxquelles ils ne comprennent souvent rien.

C'est un beau spectacle pour la logique d'établir un ordre normal qui vous évite de penser et de vous adapter, de définir à l'avance quelles sont les pensées ou les études qui doivent précéder telles autres.

Oui, mais la vie se joue de vos arrangements.

Nous avons souvent comparé l'acquisition selon notre méthode au processus d'acquisition du langage chez le petit enfant.

Qu'arriverait-il si les mamans s'avaient d'établir une progression dans cette acquisition du langage, si elles décidaient que l'enfant ne dira pas cheval avant d'avoir étudié s-se, puis che, qu'il ne peut dire « auto » avant d'avoir étudié la syllabe au ?

Le résultat, nous le supposons : l'enfant resterait muet.

Que fait instinctivement la maman ? Elle laisse la vie présenter tout globalement aux

enfants, elle laisse ceux-ci s'essayer cent fois à vaincre une difficulté avant d'en triompher, elle laisse l'enfant vivre son langage.

Nous procédons de même. Notre éducation est synthétique et apparemment désordonnée. L'enfant peut exprimer, écrire, lire, composer des pensées profondes et complexes à un âge où on s'en tient d'ordinaire aux principes qu'on croit essentiels et qui ne sont que des éléments morts de la grande création synthétique.

Nous sommes devant une nécessité. Jusqu'à ce jour, on vous a présenté l'enfant comme nous, pédagogues, nous le voudrions pour notre commodité ; c'est très bien si l'enfant a telle ou telle logique, mais il ne s'agit pas de cela, il s'agit de partir de l'enfant tel qu'il est, avec ses défauts, ses qualités, sa logique et son rythme et il ne nous appartient pas de dire : cela n'est pas. Nous sommes profondément réalistes ; nous prenons les enfants comme ils sont et là-dessus nous construisons cette pédagogie.

Une autre chose, c'est la question de correspondance interscolaire. Un enfant écrit rarement pour lui seul ; il écrit pour ses voisins et ceux qui sont éloignés, et c'est l'avantage de notre technique d'imprimerie à l'école que, par les journaux scolaires imprimés dans nos classes, les enfants entrent en relations avec quinze ou vingt écoles de France et de l'étranger, c'est-à-dire avec des centaines d'enfants.

Ce jour-là, la rédaction est motivée, c'est-à-dire que, lorsqu'il écrit, l'enfant n'écrit pas parce que le maître va lui mettre une note, mais parce qu'il a quelque chose à dire.

Les avantages de cet échange sont considérables, et pour ceux qui croient que nous n'avons rien innové, je dirai que nous n'avons pas innové le mot mais que nous avons innové la chose. Jusqu'à présent, j'avais pratiqué la correspondance interscolaire qui se fait par lettres adressées à telle école ou par l'échange d'albums ou de paquets réalisés à travers la France ou à travers l'Europe ; je ne dis pas que cela doit être négligé, mais l'enfant écrit, il attend qu'on réponde ; la lettre met quelques jours, et pendant huit ou quinze jours l'enfant dit : qu'est-ce qu'il fait, il ne répond pas. Il attend une autre semaine et n'y pense plus. Et quand le correspondant écrit au bout d'un mois ou deux, l'enfant en a assez et ne répond plus. Et c'est ainsi que finissent les correspondances interscolaires.

Nous, nous avons pour ainsi dire mécanisé la correspondance. Elle se fait par l'envoi des imprimés et des journaux. Au début de l'année, nous établissons les adresses ; nous désignons l'enfant qui sera chargé de faire ces expéditions, et automatiquement, régulièrement, tous les deux ou trois jours pour une école, tous les mois pour toutes les

autres, les enfants reçoivent leur correspondance, et c'est ainsi que nous sommes en correspondance permanente avec les enfants. Et même si l'instituteur est malade, cela fonctionne ; même si la classe est presque vide, cela fonctionne.

Je pense que s'il n'y avait pas possibilité d'échange, l'imprimerie à l'école perdrait 99 % de son intérêt ; c'est pour cela qu'à tous les éducateurs étrangers qui veulent tenter l'expérience de l'imprimerie à l'école, je dis : débrouillez-vous.

Si un seul instituteur prend l'imprimerie dans sa classe, ce n'est pas intéressant. Il faut qu'en Belgique, en Suisse, en Norvège, il y ait un groupe de quatre ou cinq instituteurs qui prennent l'imprimerie et pratiquent l'échange, et alors l'imprimerie donne cent pour cent.

Je vous disais que nous avons dans nos archives des centaines de milliers de documents libres d'enfants ; or, que cherchent tous les pédagogues depuis longtemps ? Ils posent des questions et font des enquêtes pour essayer de savoir ce qu'est l'enfant. J'ai fait à Genève des enquêtes très compliquées, mais je pense qu'elles pèchent par la base, parce que vous interrogez l'enfant ; il y en a qui sont plus ou moins timides, leur esprit se vide et ils ne savent pas quoi répondre. Pour répondre, l'enfant a besoin d'être libre devant un bout de papier quelconque et de parler librement.

Nous perdons des possibilités immenses. On n'a pas toujours pu les exploiter, mais nous pensons qu'un jour des psychologues, des pédagogues voudront bien prendre ces archives que nous leur ouvrirons volontiers, et faire des recherches capables de bouleverser la pédagogie actuelle.

Nous nous occupons aussi de l'harmonisation de l'individu chez les enfants, puisque notre technique est l'expression libre de l'enfant et le contraire du refoulement. Pour ceux qui sont au courant du freudisme, ils connaissent l'importance considérable du refoulement de l'individu, de celui qui ne peut pas s'exprimer et qui se ratatine. Les enfants prennent l'habitude de s'extérioriser et cela leur fait perdre un grand nombre de défauts.

J'aurais voulu vous lire quelques textes qui montrent à quel point notre technique permet d'entrer dans la vie. Il y a des enfants qui vivent dans des milieux ouvriers et paysans et que, jusqu'à ce jour, on a obligés de lire des textes de grands écrivains qui ne parlent jamais de leur propre vie à eux et jamais de leurs maux. Ces enfants arrivent dans nos classes en nous apportant l'expression toute nue de leur misère et de leur vie et c'est dans ce sens que notre technique est un élément de cette libération des écoles prolétariennes, parce que les enfants apportent ce qui leur est propre et font de

nos écoles, qui étaient vraiment des écoles capitalistes, des écoles d'une classe, tout autre chose ; nous, automatiquement, nous rendons, sans aucun parti pris l'école aux enfants, nous rendons l'école au peuple pour la libération de ses enfants et de ce peuple. (Applaudissements).

Je m'attacherai à bien vous faire sentir pourquoi et comment l'élaboration de notre technique marquera une date dans l'histoire de la pédagogie.

La pédagogie nouvelle, et notre Ligue internationale plus spécialement, ont fait beaucoup pour dégager et préciser les principes d'une éducation renouée. Jean Dewey, notamment, a impitoyablement critiqué les notions courantes d'intérêt et d'attention ; il a mis en lumière cette possibilité de l'enfant de partager son attention, de donner à vos travaux scolaires un minimum d'attention superficielle pour réserver le meilleur de lui-même au travail secret qui s'effectue psychiquement dans le sens des nécessités vitales.

Bovet et Claparède ont montré la nécessité d'une école fonctionnelle ; mais la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle et tous ses pédagogues même ne pouvaient pas mordre sur l'école publique, parce que leurs théories restaient des théories et qu'on n'avait pas encore trouvé le moyen pratique de les réaliser. C'est cette réalisation que nous avons entreprise.

L'instituteur qui avait été enthousiasmé par vos découvertes, qui, à votre contact, s'était persuadé de la vérité de vos démonstrations, et qui voulait essayer d'introduire la pédagogie nouvelle dans ses classes, se heurtait à des barrières infranchissables qui le décourageaient.

Vous étiez jusqu'à ce jour, vous, les théoriciens de la pédagogie, comme les rêveurs qui, à travers les siècles, affirmaient que l'homme pourrait voler comme les oiseaux, qui établissaient des plans, calculaient les puissances et les résistances. Mais un jour est venu pour l'aviation où des techniciens ne se sont pas contentés de se jeter du haut d'un toit, mais ont monté péniblement des appareils qui ont permis de s'élever peu à peu. Nous, nous avons fait pour la pédagogie ce même travail.

Nous réalisons la grande idée de Decroly : le centre d'intérêt et la concentration des efforts. Nous créons un matériel d'enfants pour enfants, permettant le travail littéraire, artistique et scientifique des enfants, réalisant ainsi la pensée générale de Mme Montessori. Par l'expression libre, nous libérons de façon insoupçonnée le subconscient des enfants et nous touchons même les théories

subanalytiques. Et, fait paradoxal, nous contentons même nos inspecteurs les plus féroces et les plus férus de vieille pédagogie, et nos enfants triomphent dans les examens du Certificat d'Études primaires, à la grande satisfaction des parents.

Notre œuvre est la réalisation pratique dans les classes populaires des théories de nos maîtres en pédagogie ; elle est comme la matérialisation et la divulgation des efforts de la Ligue, elle est la première réalisation systématique qui jette enfin un pont entre les théoriciens et les praticiens.

Nous nous réclamons de tous les chercheurs ; nous profitons de tous vos efforts, mais nous travaillons dans un domaine encore vierge où il y a tout à faire, mais où nous avons déjà beaucoup réalisé. Et nous pouvons vous dire aujourd'hui avec fierté : Grâce à notre technique, il existe aujourd'hui en France et dans le monde un millier d'écoles publiques, presque toutes de pauvres écoles rurales naguère sans horizon et sans vie, qui sont désormais de véritables écoles nouvelles où se forge la vie active et créatrice, où se forment les hommes actifs qui feront demain la société libre et libératrice.

Il faut que notre effort soit soutenu et il faut que l'élite des éducateurs s'attache plus spécialement à cette besogne, plus matérielle, plus terre à terre aussi, mais combien utile, du perfectionnement des techniques.

L'école nouvelle ne se fera pas sans outils nouveaux. Nous forgerons ces outils et la Coopérative des Instituteurs français qui a entrepris cette tâche appelle à collaborer tous les éducateurs du monde qui comprennent l'urgence de cette œuvre libératrice. (Applaudissements).

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

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)

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^b, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 47, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — 11, Koningsplein.
CAIRO (Le Caire) — 22, Kasr el Nil Street.

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, par la culture de
l'intelligence, par les études, 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

*Education 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 Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, 20 fr. ; Etranger, 25 fr.

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIII

Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-09

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 ; Etranger, 25 francs.

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

Prix d'un numéro simple : France, 5 francs ; Etranger, 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 Ragetty, 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)

NOMBREUSES & INTÉRESSANTES NOUVEAUTÉS pour la RENTRÉE 1936

Demandez notre catalogue spécial n° 1 envoyé gratuitement sur simple demande

QUELQUES NOUVEAUTÉS :

CARTES DECROLY

(Format 21 x 24)

JEUX DE RAPPORTS LOGIQUES

- N° 1701 — 1ère série — Les objets de la maison 2.
 N° 1702 — 2ème série — Ce que l'on achète — ce que l'on vend 2.
 N° 1703 — 3ème série — Habillemant, toilette, Voyages 2.

JEUX D'IDENTIFICATION ET DE SUPERPOSITION

- N° 1704 — 1ère série de 4 cartes (2 avec texte, 2 sans texte) 1.60

JEUX DE RAPPORTS SPATIAUX

- N° 1705 — Une série de 3 planches avec cartons 2.

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

- BOIS NATUREL** : Pyramides, 14. » — Pyramides à degrés, 12. » —
 Cône, 10. » — Cône à degrés, 12. » — Boules décroissantes, 8. » —
 Les 5 éléments en boîte bordée, 52. »
BOIS LAQUÉ : Pyramide, 18. » — Pyramide à degrés, 16. » — Cône, 14. »
 Cône à degrés, 16. » — Boules décroissantes, 12. »
 Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, 72. »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

- BOIS NATUREL** : 6 planchettes carrées, 5. » — 6 rondelles, 4. —
 6 anneaux, 6. » — 6 solides sur tige, 11. »
 Les 4 éléments en boîte bordée, 24. »
BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, 28. » — 4 jeux de 6 rondelles, 24. »
 1 jeu de 6 anneaux, 8.50 — 1 jeu de 6 solides sur tiges, 16.
 Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, 75. »

L'AQUARELLE DES PETITS

4 séries différentes de 22 modèles, sur papier aquarelle, à colorier
 chaque série, sous pochette cristal : 1.50

SUR CES PRIX, IL FAUT NOTER UNE HAUSSE DE 15 %.

L'ÉDUCATION ENFANTINE - NOUVELLE SÉRIE RÉNOVÉE -

LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE, pour la mère et la jardinière d'enfants.
 PARAIT TOUS LES VINGT JOURS. 1 an : 17.50 Le numéro : 1,40 (spécimen gratuit)

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.