

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

a) COMMUNICATIONS DU CONGRÈS DE CHELTENHAM :

P. BOVET. — *L'Éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de libération.*

Prof. D. KATZAROFF. — *L'Éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de liberté.*

V. GHIDIONESCU. — *La contribution d'une conception religieuse pour l'éducation du caractère moral.*

b) ARTICLES DIVERS :

M^{me} MONTESSORI (extrait de conférence). — *Les étapes de l'Éducation.*

Gustave MONOD. — *Le problème de l'Éducation dans l'enseignement du second degré.*

Nouvelles diverses.

Livres.

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

15^e Année.

NOVEMBRE 1936

N° 122

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE 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 renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'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*, Patagones 885, Buenos-Aires.
 ANGLETERRE ET ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Monsty.
 BULGARIE : *Svobodna Paspitnie*, 13, rue Batchkokiro, Sofia.
 DENSEMARE : *Den Frié Skole*, 11 Rosenegaarden, Copenhagen.
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid.
 HONGRIE : *A Jeco Újélmény*, 51, Tigris Utca, Budapest.
 PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

- PORTUGAL : *A e Escola Primaria*, Avenida da Liberdade, 65, Lisboa.
 ROUMANIE : *Penra Inima Copililor*, Strada Manu Bratu, 79, Bucarest.
 SUÈDE : *Pedagogiska Språket*, Erikbergsgatan, 15, Stockholm.
 Tchécoslovaquie : *Nové Školy*, Troja, 181, Prague.
 TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington, D. C.
 YOUGO-SLAVIE : *Redna Škola*, Slovana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle*. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 »
Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Sohné, 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 Thron, 1913 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »
L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisses de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Églises chrétiennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'autonomie des Écoles. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1923 Fr. 5 »
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) Fr. 25 » (épuisé)
L'éducation dans la famille, 1^{re} éd.; 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, 1^{re} éd., 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
L'Hygiène dans les Écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926
La scolarisation des sexes. L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

- L'Aube de l'école servine en Italie*, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 12 50
Le Progrès spirituel. Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espagn., en polon. et en allem.) Fr. 45 »
Le grand œuvre maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 22 50
La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lambertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
Les types psychologiques chez l'adolescent, 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° 83, 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 25 »
L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1929 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. 25 »
L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 10 »
Caractérologie hypocrasique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1931 Fr. 25 »
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1933 Fr. 2 50
Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'Enfance Fr. 2 50
L'Énergie de l'Enfant unique et multiple. Paris, Fischbacher, 1933 Fr. 10 »
Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »
Cultiver l'Énergie. Editions de l'Imprimerie à l'École, Vence (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* : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n° 697-92.

L'Éducation religieuse facteur d'asservissement ou de libération

(Symposium)

MESDAMES,

MESSIEURS,

Notre présidente vient de nous le dire, le sujet qui nous occupe ce soir est un sujet capital. Nous serons sans doute unanimes à remercier les organisateurs de ce congrès de l'avoir porté à l'ordre du jour, franchement, courageusement, et dans les termes qu'ils ont choisis : « L'éducation religieuse est-elle un facteur d'asservissement ou de libération ? » Je me sens incapable de traiter ce sujet dans toute son ampleur ; heureux de savoir qu'il sera repris par des hommes dont l'horizon est différent du mien, je prie en particulier nos amis de l'Orient de m'excuser si ce soir, sachant que la question sera envisagée demain du point de vue de la tradition de l'Inde, je me place uniquement à celui des pays de tradition et de formation chrétiennes.

Mais d'abord permettez-moi de vous redire une chose qui a déjà été dite, mais pas encore peut-être avec toute la force avec laquelle nous la sentons : la gravité de l'heure à laquelle nous nous réunissons. Nous avons entendu des choses aimables sur la liberté dont nous jouissons dans ce pays et dans quelques autres : j'ai été heureux que la Suisse ait été nommée dans ce contexte. Ce n'est pas toute la vérité. Ces vingt années d'existence de notre Ligue que Sir Percy Nunn nous caractérisait hier, il suffit de regarder autour de nous pour constater qu'elles n'ont pas été marquées seulement par des progrès.

On rappelait tout à l'heure notre conférence de Locarno. Qui avions-nous là avec nous ? C'était Otto Glöckel, c'était Viktor Fadrus, dont nous acclamions la grande œuvre en Autriche ; ces hommes ont été emprisonnés, exilés ; que reste-t-il de leur effort ? A Nice, c'était Becker et ses collaborateurs ; les réformes accomplies par eux dans le domaine de l'enseignement secondaire et dans celui de la formation des maîtres nous remplissaient le cœur d'une fierté un peu naïve ; un grand pays à fortes traditions pédagogiques avait réalisé les principes mêmes de l'Éducation nouvelle dans les institutions où ils paraissent à première vue le plus difficilement applicables. Que reste-t-il des académies pédagogiques du ministre Becker ?

Et ce n'est pas seulement notre Ligue de l'Éducation nouvelle qui nous présente des sujets d'angoisse, c'est la Société des Nations, ou si vous voulez, l'humanité organisée tout entière. Croyez-en quelqu'un qui vient de Genève.

Il y a deux ans, dans notre conférence de l'Afrique du Sud, à propos d'éducation nationale et internationale, nous nous demandions si l'on pouvait vraiment sur le plan international et vis à vis de l'humanité entière, éprouver un sentiment analogue au patriotisme, vibrer de fierté, d'angoisse, de honte, pour les actes d'une collectivité aussi vaste. Eh bien ! oui, nous avons depuis lors éprouvé de la honte, — et non seulement en pensant à la conduite des gouvernements de nos diverses patries. Pour ma part, j'ose le dire, j'ai su que je faisais partie de l'hu-

mité, que j'étais lié à la Société des Nations qui cherche à lui donner des organes, en éprouvant la honte d'appartenir à un corps qui ne tenait pas sa parole et n'était pas fidèle à ses engagements.

Dans la situation où nous sommes, nous ne pouvons pas, me paraît-il, ne pas accepter la critique que nous adressait ce matin l'évêque de Chichester. Il citait un des vice-présidents de ce congrès, un homme vis-à-vis duquel nous avons tous une dette de reconnaissance, John Dewey. « Il serait incroyable qu'avec le développement de son intelligence et de sa technique, l'homme ne parvint pas à vouloir la paix et à organiser la concorde internationale. » Ce serait incroyable, et pourtant nous sommes obligés de constater que cela est. Nous avons marqué trop de confiance à l'intelligence de l'homme.

Et beaucoup d'entre nous se demandent : Est-ce que c'est l'éducation religieuse qui va nous donner ce que nous n'avons pas su trouver ailleurs, faire naître ces personnalités fortes dont a besoin une société libre ?

Mais prenons la question dans les termes mêmes où elle nous est posée : « L'éducation religieuse est-elle un facteur d'asservissement ou un facteur de libération ? »

Dans des pays entiers, ou, pour certains pays, dans des classes entières de la population la question ainsi posée provoquera en toute bonne foi une seule réponse unanime. Seulement, suivant les pays et les milieux ces réponses unanimes seront exactement contradictoires. Ici on répondra sans hésitation : « Mais cela va de soi, l'éducation religieuse est une force d'asservissement ; c'est ce dont il faut nous affranchir avant tout, si nous aspirons à former des personnalités libres. » Là, avec la même conviction, on affirmera au contraire : « Mais très certainement, l'éducation religieuse est un facteur essentiel dans la libération des personnalités. »

Portons notre attention sur ces réponses contradictoires. Il y a, si je ne me trompe, derrière ces deux attitudes, deux conceptions différentes de la religion. Elles peuvent, l'une et l'autre, se réclamer de docteurs graves et même s'appuyer sur deux ordres de recherches scientifiques.

D'une part, il y a la définition de la religion que Salomon Reinach donnait en 1909 dans son petit manuel d'histoire des religions (1) : « Un ensemble de scrupules qui font obstacle au libre exercice de nos facultés. » Ceux d'entre vous qui connaissent la

sociologie de Durkheim n'auront pas de peine à voir comment cette définition s'y rattache. Et l'on entend bien qu'elle s'applique non seulement aux religions des primitifs, dans lesquelles les tabous magiques tiennent tant de place, mais aussi à des religions beaucoup plus évoluées : les prescriptions rituelles, les interdictions morales mettent, elles aussi, obstacle au libre exercice de nos facultés. Elles empêchent et ordonnent non seulement des actes, mais des façons de penser et de sentir : « Tu feras ceci et non cela ; tu croiras ceci et non cela ; tu admireras ceci et non cela. » La « libre pensée », c'est le contraire de la religion. Avec cette conception qui voit dans la religion, une forme de la contrainte sociale, l'éducation religieuse est une sorte de civilité puérile étendue du fait des objets variés auxquels elle s'applique (l'éducateur religieux est avant tout, selon l'expression familière, un empêcheur de danser en rond) ; elle est, évidemment, un facteur d'asservissement.

Une autre définition de la religion a été proposée, également au cours de ces trente dernières années, par les psychologues. Elle cherche moins à caractériser l'action exercée sur l'individu par la société, qu'à se placer, comme nous disons à la suite de William James (2), dans l'expérience religieuse de l'individu. Cette expérience religieuse n'apparaît plus essentiellement comme une attitude de contrainte et de gêne ; quand les psychologues veulent définir la religion, ils cherchent à préciser quels sentiments elle évoque, quelle sorte de passion constitue l'expérience religieuse typique, à quelle forme d'amour elle correspond.

J'ai pour ma part essayé de montrer (3) que les sentiments d'un enfant qui adore ses parents et leur prête toutes les perfections divines, fournissent un moyen de comprendre et de réunir sous une même définition des expériences religieuses très diverses.

Pour le psychologue, si la crainte est à l'origine de la religion comme l'affirme un poète latin, « la crainte de Dieu, pour parler avec l'Ancien Testament, est le commencement de la sagesse », mais c'est dans l'amour — et « l'amour parfait bannit la crainte » — que se réalise la forme la plus haute de la religion. S'il en est ainsi, nous ne nous étonnons pas qu'on associe religion et libération. Nous savons bien qu'un grand amour nous affranchit de mille servitudes du dedans et du dehors, d'habitudes égoïstes et du souci

(1) *L'expérience religieuse*, trad. F. Abauzit, Paris, Alcan.

(2) *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Coll. d'Actual. Pédagog. Delachaux.

(1) *Orpheus*, Paris, Picard.

du qu'en dira-t-on, qu'une passion qui enflamme un cœur d'homme est un puissant agent de liberté.

Je vous demande la permission de rapprocher ces deux définitions de la religion des deux conceptions morales que Bergson a mises en lumière de façon si frappante (1). Sur le terrain moral, vous vous en souvenez, Bergson contraste le souci du Devoir qui réalisera la justice, et l'aspiration au Bien, qui s'apparente à la recherche du Beau bien plus qu'à celle du droit. Il marque la différence entre une morale statique, qui est l'effet d'une pression sociale anonyme et une autre, toute dynamique, qui répond librement à l'appel et à l'exemple de grandes individualités. Bergson met ces deux conceptions, ces deux expériences morales, en rapport avec deux types de sociétés. Il appelle les premières des sociétés closes : les devoirs qui résultent des contraintes que nous décrivions tout à l'heure ne sont valables qu'à l'intérieur de la société qui les impose. Nous ne le savons que trop, hélas ! la guerre anéantit à l'égard de l'ennemi les commandements les plus sacrés, ceux là même qui à l'intérieur de l'État sont sanctionnés de la façon la plus sévère. L'autre société, évoquée par Bergson à propos de cette aspiration au Bien qui ne connaît pas de limites, il l'appelle la société ouverte. Elle est ouverte à un progrès infini ; elle englobe tous les humains.

Cette distinction entre deux types de sociétés s'est, au long de l'histoire, imposée à la pensée des philosophes, en dehors même de la tradition ecclésiastique. Leibniz, Kant, et parmi les penseurs de mon pays, Charles Secrétan, J.-J. Gourd, ont posé en face des États, sociétés closes, une société de personnalités libres ; gênés de l'appeler simplement l'Église, ils lui ont donné des noms divers. Et ceci nous ramène à notre objet précis.

L'éducation religieuse est étroitement liée à la société religieuse qui en assume la responsabilité et au nom de qui elle se donne. Auquel des deux types de sociétés distingués par Bergson appartiennent nos sociétés religieuses, nos Églises ? Nous avons entendu ce matin dans la cathédrale de Gloucester une description de l'Église telle qu'elle veut être, mais celui-là même qui nous la traçait reconnaissait avec une courageuse franchise combien ces Églises qui prêchent l'amour au nom d'un Dieu père sont loin de réaliser leur idéal. Notre expérience des sociétés reli-

gieuses dans le passé et dans le présent, c'est hélas ! encore l'expérience de sociétés closes. Il faut le reconnaître, les églises ont à peine moins de responsabilités que les États dans les guerres et les haines du passé. Celles que nous connaissons sont des sociétés fermées : je l'ai senti — permettez-moi ce souvenir personnel — d'un façon bien saisissante il y a quelques années en Turquie.

On m'avait invité à parler de questions pédagogiques dans une École normale. Après ma causerie, avec une ouverture de cœur et une confiance dont je n'ai pas trouvé ailleurs l'analogie, ces jeunes instituteurs me posèrent des questions. Et à mon grand étonnement — car je savais la façon radicale dont venait d'être réalisée dans leur pays la séparation de l'École et de la Mosquée — ils revinrent avec insistance sur la question religieuse : « Comment peut-on donner une éducation religieuse sans verser dans le fanatisme ? » Avec mon éducation et ma petite expérience chrétiennes, je m'apprêtais à répondre : « Il faut avoir une notion de Dieu assez haute, assez grande pour qu'elle embrasse tout le genre humain ; il faut nous élever à la notion du Père céleste que le Christ nous a révélée »... Ces mots se sont arrêtés sur mes lèvres. Non pas, certes, qu'ils ne correspondissent pour moi à la vérité, mais parce que cette croix du Christ, qui est pour nous le symbole de l'amour et du don de soi, représentait sans doute pour mes auditeurs tout autre chose : l'emblème guerrier qui avait enflammé nos aïeux contre leur peuple ; la croix des Croisés masquait celle du Calvaire. Du fait des chrétiens, du fait des Églises, la notion du Père céleste telle que l'a révélée le Christ est devenue la doctrine d'une société fermée : je ne pouvais la proclamer sans faire figure d'homme qui recrute des prosélytes pour sa chapelle.

Que concluons-nous de cela ? Est-ce que des limites de notre expérience religieuse nous inférerons que toute expérience religieuse parque et emprisonne ? Nous n'en avons pas le droit. Ce serait méconnaître les faits. Si les psychologues nous parlent de la religion comme d'une passion qui peut soulever et libérer l'être tout entier, c'est qu'ils l'ont vue telle dans l'histoire d'un grand nombre de vies humaines. Pensez à la liberté d'allures de saint François d'Assise, à l'affranchissement qu'a représenté pour Luther son expérience d'Erfurt. Je cite à dessin deux exemples très différents. On en pourrait indiquer beaucoup d'autres : M. Bertier a eu bien raison hier, en faisant allusion aux Groupes d'Oxford, de nous rappeler que des libérations du même genre se

(1) *Les deux sources de la morale et de la religion.* Paris, Alcan.

(2) *La Philosophie de la liberté.*

(3) *La Philosophie de la religion.* Paris, Alcan.

produisent encore tous les jours parmi nous. Ne nions pas, n'oublions pas tout ce que résument les mots fameux de saint Augustin, réponse lapidaire à notre question de ce soir : *Ama et fac quod vis*.

Que nous soyons soulevés par l'amour divin, et toutes les contraintes qui du dehors et du dedans paralysent notre personnalité tomberont ; ainsi affranchis, nous serons véritablement libres ; cela est vrai. Il faut le savoir et le dire.

Mais en présence de ces faits, une question subsiste : Y a-t-il une éducation religieuse ? Est-ce que les hommes qui ont été témoins des libérations que je viens de rappeler ont une méthode à nous proposer pour que nous en fassions bénéficier nos enfants ? En présence de ces mouvements de l'Esprit qui souffle où il veut, avons-nous mieux à faire qu'à nous croiser les bras ? — ou à joindre les mains (ce qui n'est pas la même chose certes, mais ne rentre pas davantage dans notre concept habituel d'éducation) — en attendant que les enfants dont nous avons la charge soient l'objet d'une grâce divine ? Est-ce qu'une éducation religieuse est possible ? Pour ma part, je le crois. Mais, en dehors de mes convictions personnelles et en dépit des contradictions que nous avons constatées, j'ai pour conclure l'ambition d'obtenir votre assentiment à tous aux deux propositions que voici :

La religion, l'expérience religieuse, peut

être, elle a été souvent et elle est encore, un puissant facteur de libération.

L'éducation religieuse risque toujours d'être un facteur d'asservissement.

Je n'en conclus pas que nous n'ayons rien à faire en matière d'éducation religieuse. Si nous acceptons les deux propositions que je viens de formuler, je garde à vous que nous adresserons à tous ceux qui sont convaincus de la puissance libératrice de la religion, la prière que nous formulons respectueusement à ceux qui, soucieux des faits, reconnaissent, même sans en avoir fait l'expérience personnelle, l'existence de cette force dans de grandes personnalités, nous pourrions les exprimer ainsi :

Nous ne pouvons donner ce que nous avons : maintenons toujours vivant en nous-même le respect de la personne humaine et de son mystère ; donnons aux enfants dont nous avons la charge l'occasion d'admirer les individualités libres et libérées que l'histoire nous présente ; montrons-leur que, comme le Christophe de la légende, c'est en plaçant très haut leur idéal du maître seul digne d'être servi que leur « service » est devenu, suivant le mot de la liturgie anglaise, « parfaite liberté ». Mais, sachons-le, entretenir chez nos enfants et en nous-mêmes ce respect pour des hommes libres, c'est nous exposer à admirer beaucoup d'hérétiques et de martyrs et, qui sait ? à souffrir avec eux.

Pierre BOVET.

L'Éducation religieuse facteur d'asservissement ou de liberté

(Par le Professeur D. KATZAROFF)

MESDAMES,

MESSIEURS,

Je commencerai par la même constatation que M. Bovet a faite : il me semble, à moi aussi, que la réponse à cette question dépend de ce que nous entendons par religion.

Si nous n'entendons par religion que l'accomplissement d'un ensemble de rites, des croyances, des défenses, qui nous sont imposés pour ainsi dire par l'éducation ou par les conventions sociales, cette religion n'est qu'un facteur d'asservissement. Elle l'est, parce que cet ensemble de rites, de croyances,

représente toujours quelque chose de fixe, d'immuable, et par conséquent d'exclusif, quelque chose qui sépare, qui divise, qui n'unit pas.

Il est vrai que cette religion peut faire parfois du bien, il faut le reconnaître : quand elle est acceptée en toute sincérité et toute simplicité d'âme, quand elle fusionne pour ainsi dire avec l'auto-suggestion. Autrement, il me semble qu'elle est née seulement des conventions, de l'habitude et, très souvent malheureusement, de la superstition et de l'hypocrisie.

Mais si nous entendons par religion un ensemble de sentiments, de pensées, d'atti-

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

— NOUVEAUTÉS —

Chacun son Nid.

Sur le même principe que « Chacun sa maison », nouveau jeu de 32 cartes illustrées en couleurs, qu'un texte simple (au verso des cartes) permet de grouper 4 par 4.

Chaque série de 4 cartes comprend : un oiseau, son nid, sa nourriture, le milieu où il vit.

Jeu de lecture et d'observation, à utilisations multiples, pour les enfants de 6 à 12 ans 6 frs

Un Jour de Vacances.

Jeu de 32 cartes en couleurs, illustrant les différents épisodes d'une journée de vacances. Il s'agit de mettre en ordre les vues de ce petit film. Des cadrans d'horloge placés au verso des images permettent la vérification du jeu.

Jeu d'observation, de réflexion, de déduction, auto-éducatif et auto-correctif, pour les enfants de 6 à 12 ans 6 frs

Quinze Jeux sur Table.

Une véritable « boîte de jeux », contenant 6 cartons de jeux, 105 jetons et un certain nombre de pièces servant à 15 jeux différents, tous passionnants, dont la plupart peuvent constituer un entraînement préparatoire au jeu des échecs.

Pour les enfants de 10 à 15 ans 10 frs

Vieilles Chansons en Images lumineuses.

La Suisse en Images lumineuses.

Deux nouvelles séries de ces images lumineuses qui font la joie et le ravissement des enfants, par les jeux de la lumière à travers les papiers transparents multicolores. Excellent exercice manuel; développe l'attention et le goût. Pour les enfants de 6 à 12 ans.

Vieilles chansons en images lumineuses 6 frs
La Suisse en images lumineuses 7 frs

Jeux de Nourrices.

Charmant petit recueil de formulettes et chansons pour les tout-petits, délicieusement illustré par F. Estachy 8 frs

Demandez le catalogue illustré des *ALBUMS DU PÈRE CASTOR* à la Librairie Ernest FLAMMARION, 26, Rue Racine, Paris (6^e). Il vous sera adressé gratuitement.

tudes vis-à-vis de la vie, qui nous font admettre l'existence de quelque chose d'infiniment plus parfait que nous, que nous respectons et adorons, alors cette religion ne peut être qu'un facteur de libération, car à la base de cette religion se trouve la tendance spontanée de chaque être humain, la tendance instinctive vers la perfection grâce à laquelle nous cherchons à nous modeler à l'image de ce quelque chose de supérieur à nous.

La religion ainsi entendue est libératrice à plusieurs points de vue et pour plusieurs raisons. Elle nous fait d'abord identifier notre propre être spirituel avec cette autre force spirituelle que nous croyons au-dessus de nous, car elle n'est, cette autre force, que la perfection même des meilleures tendances et qualités spirituelles de notre propre être.

Par cette identification, nous nous élargissons pour ainsi dire à l'infini, ce qui ouvre de vastes possibilités à notre développement spirituel, nous apprenons à mieux nous connaître et nous comprendre. Nous adoptons alors une tout autre attitude en face de la vie, une tout autre réaction envers le milieu dans lequel nous vivons et ainsi la religion nous rend plus capables de nous créer un milieu adapté aux particularités de notre nature spirituelle. Elle nous amène à reconnaître la suprématie de l'esprit sur la matière, du moral sur le physique et nous permet de mieux graduer les valeurs auxquelles nous aspirons.

Elle nous libère de la soumission aux lois humaines et temporaires, toujours restreintes et exclusives, en nous faisant admettre comme seuls guides de notre vie les lois de la sagesse et de l'amour qui sont les plus hautes expressions de notre nature spirituelle et de cette force spirituelle supérieure à nous.

Ainsi, elle nous libère de l'obligation de servir quiconque, sauf cette force, c'est-à-dire la sagesse et l'amour.

En soumettant notre volonté à cette volonté supérieure avec laquelle nous nous identifions, nous réalisons de la manière la plus parfaite, et il me semble, la plus naturelle, la synthèse de la double tendance de l'être humain, tendance à la liberté et tendance, en même temps, à l'obéissance.

Par cette identification de notre être spirituel avec cette force supérieure, nous arrivons nécessairement à nous identifier en esprit avec nos semblables, car nous les regardons comme portant en eux-mêmes la même force spirituelle que nous avons en nous, c'est-à-dire de la sagesse et de l'amour, et par là nous les considérons comme des

enfants spirituels du même père, c'est-à-dire comme des frères.

Cela nous amène nécessairement à l'élaboration de la plus haute morale possible, celle du bien spirituel, du bien autonome moral qui est en même temps celle de l'égalité, de la réciprocité et même quelque chose de plus que cela, celle du sacrifice.

Cela nous amène aussi naturellement et sans aucun effort à une parfaite synthèse de la plus terrible des antithèses, l'opposition entre moi et autrui, entre l'individu et la société, car par cette identification avec les autres dans la sagesse et dans l'amour, nous diminuons les antagonismes, les rivalités, les luttes entre nous, en les remplaçant par l'entraide et par la protection.

De cette manière, nous développons chez nous au plus haut degré la conscience sociale, c'est-à-dire notre sensibilité aux besoins des autres, nous nous libérons de notre égoïsme, enfin nous détruisons chez nous les superstitions de race, de nation, de classe, de religion, et nous aboutissons ainsi à une coopération universelle.

L'individu arrive ainsi à réaliser le plus complet épanouissement de sa propre personnalité, dans cette vie de sacrifice pour les autres et réalise son propre bonheur par le bonheur des autres.

La religion ainsi entendue, enfin, nous permet de réaliser la suprématie de l'esprit et de l'amour chez nous, nous assure la plus grande intégration de notre personnalité, car en créant chez nous ce centre de loyauté, elle unifie et libère notre personnalité et, en même temps elle unifie notre vue d'ensemble sur la vie elle-même.

Si nous regardons maintenant la chose de l'autre côté, d'un autre point de vue, à savoir comment le sentiment religieux se développe chez l'enfant, nous aboutissons aux mêmes pensées que je viens d'exposer. Le développement du sentiment religieux n'étant, comme l'a admirablement bien démontré M. Bovet, dans un de ses livres, qu'un transfert du respect de ceux qui sont le plus près de nous, à ceux qui sont de plus en plus éloignés, pour aboutir enfin à l'absolu, ce développement n'est rien autre qu'une libération de plus en plus grande de l'être humain de l'immédiat et du temporaire, et par conséquent de l'imparfait.

Ce développement n'est qu'une libération de plus en plus grande de la contrainte et de l'oppression spirituelle immédiate, pour aboutir à la liberté complète dans l'obéissance à ce que nous avons de plus noble et de plus parfait dans notre propre nature spirituelle, l'amour. Et quand on arrive dans

cette évolution au moment où on peut réaliser l'identification de sa propre nature spirituelle, c'est-à-dire de ce qu'il y a de plus saillant en elle : la sagesse et l'amour, avec la perfection absolue, alors on réalise la plus grande liberté de sa personnalité, car on transfère ainsi Dieu et son rayonnement en soi-même.

Ainsi, l'image et l'idéal de la perfection fusionnent avec l'épanouissement spirituel de notre propre personnalité.

Si nous pouvons comprendre la religion de cette manière, quelle est alors l'éducation religieuse qui en découle et qui peut assurer cette liberté individuelle et sociale à laquelle nous aspirons ?

Evidemment, cette éducation religieuse ne peut pas être telle qu'on l'entend aujourd'hui ; car celle-ci fait obstacle à la liberté. L'éducation religieuse ne peut être non plus un enseignement religieux dans le sens de tout autre enseignement sous forme de leçons données à heure fixe. L'enseignement ainsi compris vide la religion de son vrai contenu, devient très souvent incompréhensible et répugne aux enfants.

L'éducation religieuse ne peut être faite que sous la forme d'une pénétration de l'enseignement et de l'éducation tout entière par un esprit religieux, c'est-à-dire en plongeant l'enfant dans une atmosphère spirituelle et par conséquent, je me permets de dire, religieuse.

Pour y arriver, à mon avis les choses suivantes sont nécessaires : Il faut tout d'abord que les adultes qui entourent les enfants vivent eux-mêmes d'une vie religieuse, c'est-à-dire que l'enfant sente chez eux, continuellement, cet effort constant et sincère vers une perfection spirituelle, cette soumission à l'amour comme loi fondamentale de la vie. Il faut, comme l'a bien dit M. Bovet hier, respecter très profondément la personnalité infantine et, en suivant les mouvements de son esprit, savoir saisir des occasions pour aider l'enfant dans cet effort vers une perfection spirituelle.

Il faut assurer à l'enfant une éducation intégrale, ensuite il est nécessaire d'insister avec une très grande force sur l'éducation morale ; dans ce but, il faut libérer, il me semble, l'éducation de l'esclavage utilitariste à outrance et d'une technologie aveugle, qui sont la caractéristique de notre civilisation contemporaine. Il faut chercher à ennoblir davantage le cœur et la conscience morale.

Pour cela, il est nécessaire d'éduquer l'en-

fant de manière à lui permettre de saisir, de comprendre la nécessité de la suprématie de l'esprit sur la matière dans la vie et des valeurs morales sur les valeurs matérielles, car il ne faut pas oublier, comme l'a très bien dit Carrel dans son livre « L'homme, cet inconnu ! » qu'en l'absence d'armature morale et religieuse, l'intelligence elle-même s'affaisse.

Il faut initier l'enfant à la vie morale et religieuse pratique en lui donnant la possibilité la plus large de la vivre en communion spirituelle avec les autres par le bien et l'amour envers les autres ; il faut que l'éducation soit libérée de toute influence politique ; elle ne doit avoir pour but que l'épanouissement spirituel de la personnalité infantine, en lui laissant la liberté de se déterminer et de choisir sa doctrine lui-même dans les domaines politique, social et autres, d'après les particularités propres de sa nature, car il faut croire qu'un être élevé dans l'esprit du bien et de l'amour sera forcément l'adepte des idées démocratiques dans le sens le plus noble du mot, la démocratie étant la seule force qui mène à l'établissement de cette société ouverte dont on a parlé hier.

Il faut éviter toute endoctrination, quelle qu'elle soit, sauf celle de la vérité, et pour cela il faut prodiguer à l'enfant une franche et honnête éducation sur tous les problèmes de la vie individuelle et sociale, et en même temps lui laisser la liberté d'affirmer, au fur et à mesure de cette éducation, sa propre conception de la vie. La seule aide que nous pouvons lui donner dans cet effort, c'est de chercher à lui inspirer la profonde et inébranlable foi que l'unique loi de progrès individuel et social consiste dans l'effort constant vers la perfection morale toujours plus grande.

Nous pouvons conclure que si nous entendons par religion la reconnaissance de la suprématie de l'esprit sur la matière, reconnaissance qui nous conduit à la soumission de notre vie à la loi de l'amour comme étant la plus haute expression de notre propre vie spirituelle et de cette autre force spirituelle, dont nous nous sentons comme une partie, alors la religion ne peut être qu'un facteur de libération toujours plus grande et alors aussi l'éducation religieuse, qui est une affirmation de la conscience de notre nature spirituelle, ne peut qu'assurer la plus grande liberté individuelle et nous assurer la meilleure forme de vie individuelle et sociale.

La Contribution d'une conception religieuse pour l'éducation du caractère moral

(Par M. V. GHIDIONESCU)

Qu'il me soit permis, tout d'abord, de rappeler qu'en d'autres occasions (1) nous avons essayé d'approfondir le concept du caractère moral, afin qu'on puisse l'utiliser comme fin de l'éducation.

A l'encontre d'autres époques plus dogmatiques, notre époque évite, semble-t-il, de couler dans des moules trop figés une telle fin. Elle se limite à indiquer des directives générales. Elle veut plutôt créer une âme nouvelle, par une éducation nouvelle. Et, si je le comprends bien, les congrès de notre Ligue même nous le prouvent assez. Sous des formes variées, on s'attaque toujours au même thème : à savoir : l'équilibre entre le principe de liberté et le principe d'autorité, ou bien l'équilibre entre les droits de la personnalité et les droits de la société en matière d'éducation.

C'est là une des preuves éclatantes du respect qu'on entend témoigner à la conscience de l'éducateur — maître et parents — en ne lui imposant rien d'une façon trop formelle.

Cependant, ce qui pourrait constituer une supériorité d'un côté, pourrait devenir une marque d'insuffisance de l'autre. Devant l'enfant, l'éducateur, quelle que soit sa tâche : enseignement ou éducation générale, a besoin d'une connaissance claire et précise de son but. C'est un point central vers lequel doivent converger tous ses efforts. Il doit l'avoir constamment en vue, bien entendu d'une manière discrète et nullement dogmatique.

Poussé par de tels motifs, j'ai essayé pour ma part, de reprendre le thème de la formation de l'homme de caractère comme fin de l'éducation. Il a été, il est vrai, esquissé jadis par Herbart et il a fait fortune à cette époque. Seulement, sa conception du caractère moral reste trop étroite et trop peu précise quant à son contenu, pour qu'elle devienne pratiquement utilisable.

Nous rappelons, brièvement, notre concep-

tion du contenu du caractère moral : Du côté affectif, le sentiment de la conscience du Moi ; le sentiment de Sympathie pour autrui ; le sentiment du Travail. Du côté intellectuel l'idée du Droit ; l'idée de Solidarité ; l'idée du Devoir. Du côté volitionnel : l'Indépendance de la volonté ; l'Unité de la volonté et la Force de la volonté.

Nous sommes allés encore plus loin dans cette direction. Nous avons tâché d'esquisser une échelle partant des valeurs morales hétéronomes jusqu'à la valeur autonome du caractère moral, appliquée à l'éducation suivant l'évolution psychologique de l'enfant et de l'adolescent. Nous le rappelons ici :

a) Facteurs hétéronomes : Mécanisation des actes ; habitudes. Sympathie ou aversion suscitée par l'effet et par la cause de l'acte moral ou d'un méfait (plaisir ou déplaisir causé par l'approbation, la récompense, ou par la réprimande, la punition, etc.).

b) Facteurs autonomes : sympathie suscitée par l'idée du devoir, par la conscience morale, ou l'idée de Dieu, etc..., pour l'acte moral, ou d'aversion pour son contraire.

Facteurs intermédiaires entre l'hétéronomie et l'autonomie : sympathie ou aversion suscitée par l'énergie psycho-physique déployée dans l'accomplissement d'un acte moral ou d'un méfait (1).

Mais un nouveau problème doit se poser maintenant. Supposons qu'il n'y ait plus de discussion sur la fin de l'éducation ; que tout le monde soit d'accord à proclamer comme telle la formation de l'homme de caractère. Est-ce toujours, pourrait-on se demander, pour le bonheur de l'enfant, ou pour mieux dire, est-ce pour la meilleure adaptation du citoyen à son milieu social ? Il suffit de jeter les yeux sur l'histoire de l'humanité pour nous en convaincre. Les hommes de caractère ont dû pour la plupart souffrir toujours et partout et lutter contre leur milieu, pour pouvoir rester tels. Cependant, tous n'ont pas été des héros ou de grandes personnalités. C'est pour ce motif

(1) Voir : Le sixième Congrès Mondial de la Ligue inter. de l'E. N. à Nice en 1932 et le sixième Congrès inter. d'Éducation Morale à Cracovie en 1934.

(1) Voir V. Ghidionescu. — L'Éducation du caractère moral, *Pour l'Ère Nouvelle*, Paris, mars 1933.

(1) Voir Ghidionescu. — L'évolution des valeurs dans l'éducation morale en concordance avec le développement psychologique de l'enfant. *Pour l'Ère Nouvelle*, février 1935.

que nous ne proposons pas comme fin de l'éducation la formation de la personnalité. Ce serait une prétention trop audacieuse, pour l'œuvre de l'éducation. Car l'homme de caractère peut être aussi comme le soldat inconnu, de nos jours, l'homme qui passe inaperçu dans n'importe quelle situation modeste de la vie. Ses combats ne sont pas toujours extérieurs; ils sont bien souvent intérieurs. Ses victoires ne sont pas toujours retentissantes. Elles peuvent être discrètes, mais extrêmement personnelles. Et cependant, l'homme de caractère est autre chose que l'honnête homme du XVII^e siècle français, trop extériorisé socialement, et plus que le gentleman de Locke, trop préoccupé intérieurement de ses propres vertus, pour qu'il puisse arriver généreusement au sacrifice.

Mais la société de nos jours lui est moins favorable que toute autre dans le passé. D'un côté, les tendances anarchiques, la disparition de toute autorité, la convoitise de tous les biens matériels et la facilité de l'arrivisme guettent l'homme de caractère. D'un autre côté, la survivance d'une conception absolue de l'autorité, le manque de tout respect pour la personnalité, constituent d'autres périls. Il faut à l'homme de caractère pour subsister de nos jours beaucoup d'idéal et beaucoup d'énergie.

Mais notre conception du caractère moral, notons-le bien, s'est passée jusqu'ici de toute origine religieuse. Elle n'a fait intervenir pour l'éducation non plus, aucun soutien religieux. C'est à l'histoire, c'est à la sociologie, c'est à l'éthique, et à la psychologie, surtout celle de l'enfant et de l'adolescent, qu'elle a fait appel. On pourrait crier: point de métaphysique, point de religion!

Cependant, le problème doit être envisagé sous un autre aspect. Il est évident qu'il peut y avoir des personnes en pleine possession du caractère moral, qui se maintiennent à ce niveau à travers toutes les vicissitudes de la vie, grâce seulement à ces motifs d'ordre rationnel.

Mais nous ne pouvons pas refuser à d'autres le droit de faire recours, s'ils en sentent le besoin, à des motifs d'un autre ordre, voire religieux. S'il est juste de dire avec M. Bouglé (1): « Qu'une valeur est une possibilité permanente de satisfactions », l'aspect religieux sous lequel un homme pourrait concevoir son devoir d'être un homme de caractère, devrait devenir aussi pour nous une valeur assez satisfaisante pour qu'elle soit prise en considération. En par-

lant de l'aspect religieux, nous ne voulons pas le rattacher tout de suite à l'idée trop abstraite de Dieu. Sous quelle forme alors cet aspect se présentera-t-il, tout d'abord?

L'homme se trouve du jour au lendemain aux prises avec d'innombrables conflits moraux entre sa nature et son esprit, voire même entre la nature et l'esprit en général. Il découvre avec le temps dans sa conscience, une véritable antinomie. Il devient conscient du fait que toute la valeur et la grandeur d'un idéal dans la vie, doit être la victoire de l'esprit sur la nature. L'optimisme philosophique ne peut pas supprimer cette contradiction. L'antinomie s'aggrave davantage devant la brutale réalité. Le pessimisme philosophique d'autre part, supprimerait d'emblée toute tentative d'écarter l'antinomie. La résignation devant l'impuissance d'arriver à une solution devient impossible, car l'aspiration à un état d'équilibre et de paix intérieure, ne peut jamais être extirpée de l'âme humaine. Une perspective nouvelle peut s'ouvrir devant elle, c'est la perspective religieuse.

L'expérience humaine, nous montre la réalité de cette perspective dans les données de l'expérience religieuse, qu'elle soit collective ou individuelle. Le relativisme de l'intuition religieuse, démontré suffisamment de nos jours par les historiens des religions et les sociologues comme étant d'ordre social — car « ce n'est que la société qui crée l'idéal », au dire de Durkheim, ou d'ordre psychologique, comme dirait James, n'enlève rien à la réalité de cette nouvelle valeur, qui peut devenir un élément de satisfaction dans la vie de l'homme.

Ce relativisme peut sans doute nous mieux expliquer les notions grossières et traditionnelles amassées à travers l'évolution des religions. Mais il nous fait aussi mieux comprendre le sens de ces deux expressions que nous trouvons dans la philosophie religieuse de Rudolf Eucken: la religion universelle e, la religion caractéristique (1). C'est-à-dire, l'une, la manifestation religieuse de l'âme humaine, abstraction faite de l'espace et du temps; l'autre, la manifestation dans le temps et dans l'espace, la stabilité d'une forme de croyance, d'un culte, voire même d'une confession, à certains moments de l'histoire.

La manifestation religieuse conçue comme une donnée universelle peut paraître plus instable, moins arrêtée que l'autre. Elle nous révèle pourtant l'effort continu de l'âme humaine, toujours inquiète, toujours en

(1) C. Bouglé. — Leçons de Sociologie sur l'Évolution des Valeurs, Colin, Paris, 1922.

(1) Rudolf Eucken. — *Der Wahrheitsgehalt der Religion*.

mouvement, pour triompher de l'antinomie en question. C'est la lutte tragique de l'homme avec sa destinée, pour s'en émanciper. C'est la lutte contre les faits brutaux de la vie, contre l'évidence du mal, pour faire triompher quand même le bien. C'est l'aspiration invincible vers un monde spirituel supérieur, où la raison doit triompher des faits illogiques, l'esprit, de la matière. C'est la création d'une culture humaine, dans laquelle est engagé tout l'esprit au-dessus des données de la nature, par la création de la science, de l'art, de la morale et même de la religion. C'est la concentration au plus profond de l'âme humaine, du plus sublime des sentiments, distinct de la justice : l'amour jusqu'au sacrifice. Enfin, c'est la concentration de la vie, de toute la vie, vers cette spiritualisation suprême.

Qu'il y ait des hommes qui sentent le besoin de personnifier et de symboliser toutes ces tendances de l'âme humaine dans un seul nom : Dieu ; qu'à un moment donné de l'histoire, l'évolution de l'humanité fasse surgir une personnalité du nom de Jésus, dont la vie soit un rayonnement intense de vie morale et de foi religieuse, qui mieux que tout autre personnalité puisse vivifier cet idéal, nous ne voyons là qu'un pas en avant dans l'affirmation de ce nouvel aspect religieux.

L'essentiel pour nous, c'est d'avoir esquissé les grandes lignes d'un système où l'homme de caractère pourrait, s'il en a besoin, trouver un soutien et un réconfort et de nouveaux motifs à l'affirmation de son attitude morale.

Que pourrait signifier en effet la conduite d'un pauvre homme, occupant une place si minime sur notre planète, s'il ne prêtait à cette conduite une valeur égale à celle qu'il prête à l'univers merveilleux qui l'entoure ?

Que pourrait au fond signifier sa conduite de quelques instants, en face de la durée de l'univers, s'il ne prêtait à ces instants quelque chose de la valeur de la durée universelle ?

Que pourrait encore signifier pour lui l'étincelle d'amour qu'il porte dans son cœur devant la cruauté ou l'indifférence de la nature, s'il ne prêtait à cette étincelle une valeur surhumaine, opposée aux forces de la nature, mais créant une nouvelle force spirituelle supérieure aux données de la nature ?

Et, finalement, que pourrait signifier cette étincelle d'amour au milieu de cette même humanité, encore cruelle et égoïste, en proie à la plus folle des antinomies : l'esprit humain laissant dévorer ses propres créations de culture, de civilisation et de bonheur par ses plus ingénieuses inventions de destruction si l'homme de caractère ne trouvait dans son

for intérieur la foi que par son attitude il peut participer quand même à la réalisation d'un ordre spirituel supérieur dans le monde ?

De toutes ces considérations il résulte pour l'éducation du caractère moral des conséquences dont il faut savoir tirer parti.

Nous avons constaté au début de cette étude, que rien n'empêche de concevoir l'éducation du caractère dans les limites tracées par une morale purement scientifique, ou laïque, si on aime mieux ce terme.

Mais nous n'avons aucun droit d'affirmer que l'enfant éduqué de cette manière et devenu un homme, puisse toujours trouver dans les limites de cette seule morale, l'unique ressort d'une résistance à toutes les difficultés ou tous les dangers de la vie.

La société est essentiellement créatrice de l'idéal, a dit comme nous l'avons entendu, Durkheim. Oui, mais la *volonté de croire* à l'idéal, dépasse les conditions sociales qui ont favorisé l'éclosion de cet idéal.

La société, pourrions-nous ajouter aussi, est créatrice d'hommes de caractères. Mais la *volonté de croire* en cette valeur, c'est-à-dire : qu'il vaille la peine de vivre et de mourir en homme de caractère, est un acte qui relève de la foi et non de la nécessité du mécanisme social.

Nous ne pouvons pas nous empêcher de rappeler à ce propos les belles paroles de Flournoy, interprétant l'œuvre de James (1) :

« L'essentiel de la foi n'est pas le sentiment ni l'intelligence, mais la volonté. Il ne s'agit pas de manquer de sincérité et de se permettre d'affirmer comme vrai, ce dont on n'est pas certain. Mais il s'agit de vouloir quelque chose dont la réalité n'est pas prouvée ni réfutée, ni ne saurait l'être. Le sentiment maintenant n'est plus que le point de départ ou l'occasion de l'acte de foi, l'intelligence n'est qu'un de ces instruments, l'acte de foi lui-même ; la volonté de croire est quelque chose de *sui generis* qui ne rentre ni dans l'un ni dans l'autre. »

Si, par conséquent, on envisage sous cet aspect l'éducation de l'enfant, si l'on admet que celui-ci soit muni de tous les éléments affectifs, intellectuels et volitionnels qui constituent l'homme de caractère, tels que nous les avons signalés, — reste encore à savoir si l'enfant a acquis par là la *volonté de croire* en cette valeur qu'il porte en lui ? Cette *volonté de croire* est d'ordre religieux. Elle relève de tous les motifs que nous avons exposés.

D'autre part, en quoi serait-il nuisible à l'enfant de lui donner cette foi ? Si certains

(1) Th. Flournoy. — La Philosophie de William James. *Foyer Solidariste*. Saint-Blaise, 1911.

n'en ont pas besoin, ils se dispenseront d'y faire appel. Si d'autres en éprouvent le besoin, ils y seront préparés et mieux armés pour la lutte de la vie.

Pourquoi se plaint-on de nos jours que notre société manque d'hommes de caractère ? Parce que la société *n'y croit pas*, parce qu'elle déprécie cette valeur. Pourquoi l'éducation ne favorise-t-elle pas davantage la formation de l'homme de caractère ? Parce qu'elle *ne croit pas* non plus que la société en ait besoin. Méfiance, donc, des deux côtés ! Et cependant, le seul moyen de supprimer cette antinomie est d'avoir la *volonté de croire* qu'en dépit de toutes les apparences, c'est la seule valeur qui doit devenir la fin de l'éducation, parce que c'est la seule valeur qui doit régner dans notre société.

Mais l'aspect religieux sous lequel nous

venons de concevoir la fin de l'éducation, nous impose aussi une conclusion d'un autre ordre, à savoir : que toute conception religieuse doit s'interdire d'apporter dans l'éducation d'autres méthodes que celles compatibles avec la formation d'un homme de caractère.

Toute conception religieuse doit comprendre aussi la *volonté de croire* que seul l'homme de caractère peut vraiment être un homme religieux.

Vladimir GHIBIONESCU,

Professeur

à l'Université de Cluj.

(Roumanie).

Les étapes de l'Éducation

(Extraits de la brochure publiée par M^{me} MONTESSORI) (1).

.... Une des périodes les plus délicates de l'éducation, et particulièrement de nos jours est celle qui commence avec l'âge de la puberté. Dans toutes les civilisations anciennes, dans les civilisations égyptienne et hébraïque, dans les civilisations classiques, romaine et grecque, l'âge de la puberté a retenu l'attention de la société comme représentant une période extrêmement importante pour la race ; l'initiation solennelle de l'enfant pubère constitue la reconnaissance publique de l'entrée de l'homme dans la société. L'adolescent sort d'une vie accomplie : celle de l'enfant qui crée l'homme ; et le voici, une fois encore, un nouveau-né : le nouveau-né social. En tant que nouveau-né, il a besoin de soins délicats. Au point de vue psychique, l'homme qui devra vivre et travailler en homme, s'associant aux autres hommes, n'existe pas encore ; mais il est déjà né. Et son ambiance, sa forme de culture doivent essentiellement changer. Le problème ne relève certes pas de la culture ni de méthodes particulières et il ne se résout pas en suivant la même voie que celle de l'enfance, c'est-à-dire en utilisant un matériel qui fait comprendre, en le concrétisant,

un exercice isolé ; en respectant le libre choix et le libre travail. Cela ne résout pas le problème : l'enfant est achevé, l'homme commence. Et si la liberté de l'enfant consistait à lui donner des moyens de se construire une personnalité, la liberté de l'adolescent consiste à lui fournir les moyens de s'orienter dans la société pour se préparer à en acquérir la conscience. C'est de cela que nous avons besoin. Nous avons besoin d'hommes neufs qui aient une claire conscience sociale et une force morale pour combattre les erreurs qui obscurcissent notre destin ; sans cela, nous n'aurons que des hommes cultivés. Mais nous en avons déjà tant ! Faciliter la culture à un petit nombre de privilégiés pour leur épargner la fatigue, ce n'est pas cela qui apportera des avantages nouveaux à la société. Je dirai presque que ce serait s'écarter du but glorieux de l'éducation : celui d'améliorer les hommes.

Le véritable secret de la liberté de l'adolescent consiste à le mettre dans une ambiance qui fasse surgir les caractères cachés en nous apportant de nouvelles révélations : les révélations de l'adolescent ; de cet adolescent qui, grâce aux périodes sensibles qui le conduisent vers son destin social, passe par des moments de lucidité telle que l'adulte en est confondu. Si nous attendons une aide

(1) Conférence publiée par Desclées et Brouwer à Bruges, 1936.

de l'enfant pour résoudre nos problèmes sociaux, cette aide nous viendra de l'adolescent libéré, qui sent monter de son subconscient, de ses instincts créateurs, une forme nouvelle de sagesse.

Il nous faut préparer cette ambiance pour que, dans l'adolescent, puisse se développer l'homme avec son destin supérieur : une ambiance d'activité sociale, qui lui permette de revivre l'expérience de l'homme qui a construit la civilisation. Pour cela, la culture doit nécessairement intervenir ; et même une culture plus profonde que celle d'aujourd'hui ; mais une culture qui soit un moyen et non une fin. Celui qui sacrifierait les trésors cachés de l'âme de l'adolescent pour en faire un homme cultivé saperait la grande espérance de l'humanité.

Et maintenant, si l'on pense que, dans les classes élémentaires, nos enfants acquièrent des connaissances qui, aujourd'hui, font partie de l'enseignement secondaire, et qu'ils gagnent ainsi deux ans, on en arrive aussitôt à la possibilité d'une réforme pratique : ces deux années peuvent être destinées à une vie nouvelle qui soit un repos et qui apporte une aide à la vie physique elle-même, à l'âge où le corps est redevenu fragile, comparable à celui du nouveau-né. L'adolescent devrait, à l'âge de la puberté, être envoyé aux champs, vivre d'une vie primitive au contact de la nature, là où tout germe et se multiplie, offrant à l'homme les moyens primitifs de l'existence. C'est là que les adolescents, séparés du milieu étroit de la famille dans laquelle ils ont été traités en enfants, devraient revivre les premières expériences de l'humanité, comprendre les premiers efforts des hommes pour construire la vie sociale.

Travailler, non pas apprendre à travailler, mais pour faire les premiers pas dans la construction d'une conscience sociale et dans le voie de l'indépendance. En travaillant, en récoltant, en voyant les produits de leur travail, les adolescents expérimenteraient les premiers fondements nécessaires à la collaboration et aux échanges qui établissent les rapports vitaux entre les hommes. C'est là que sont les germes des questions économiques et politiques ; et voilà un exercice primitif de vie sociale pratique, adaptée aux adolescents.

La collaboration et la coordination des travaux amènent nécessairement l'entière interdépendance et la discipline et donnent naissance au sentiment de la responsabilité collective. L'adolescent se libère des liens qui le retenaient enfant pour contracter ceux qui le feront homme. Le travail de l'enfant, en rapport avec les besoins de sa croissance,

est un exercice qui construit sa *personnalité* ; le travail de l'adolescent, en rapport avec les besoins sociaux, est un exercice pratique qui construit la *société*.

Mais pour qu'il en soit ainsi, il ne suffit pas d'apprendre, il ne suffit pas de travailler, il ne suffit pas de vivre aux champs ; ce qu'il faut, c'est se sentir une responsabilité ; c'est obtenir une production véritablement utile qui apporte la satisfaction d'avoir atteint un but. L'exécution d'un ordre ou l'enseignement du maître ne comble pas ce besoin intime de l'âme sociale naissante ; ce qui est important, c'est l'association d'un groupe d'êtres, collaborant pour atteindre un but utile précédemment déterminé par eux.

Voilà le vrai problème de l'éducation à cette période.

Il y a quelque chose qui doit être la base de la culture ; c'est ce qu'on appelle d'un terme vague : l'éducation du caractère ; mais il s'agit là d'une coordination véritable et précise des instincts vitaux. L'absence de cette base qui engendre la dignité personnelle, la confiance en soi, peut obscurcir l'intelligence même, et faire surgir ce qu'on pourrait appeler une barrière sociale, allant jusqu'à la délinquance, jusqu'à la répugnance envers ses semblables, jusqu'à l'impossibilité de continuer ses études.

Ce problème est à la base de l'éducation à tous les âges successifs. Que dire des étudiants à l'Université qui, étant adultes, sont encore soumis comme des enfants, et vivent sous la dépendance de leurs maîtres et de leurs parents sans aucune des responsabilités qui les élèvent à la catégorie d'hommes sociaux ?

Il est bien certain que les difficultés rencontrées dans les études universitaires leur paraissent encore plus grandes du fait qu'ils ont été élevés de cette façon.

La culture, je le répète, est moyen et conséquence ; mais non pas l'essence de l'éducation ; en effet, de tout temps on a eu l'intuition qu'il existait une chose plus importante que la culture : l'éducation morale.

Eh bien, l'éducation morale est le fondement de tout : elle ne peut être donnée par « l'enseignement » seulement, mais bien par les expériences vécues, par les conquêtes successives que doit faire l'individu, lui-même aidé par la société.

Je voudrais ajouter un mot encore sur un sujet affligeant : celui des examens. L'humanité continue à passer outre à cet attentat à la vie psychique des nouvelles générations, bien qu'elle en déplore les conséquences. L'examen prouve précisément que l'éducation est donnée de façon telle que l'on arrive au bout d'une année de vie en commun sans

que l'on sache ce qui s'est passé dans l'esprit des élèves. La nécessité de cette épreuve officielle démontre que la vieille culture fait totalement abstraction de la personnalité.

La jeunesse qui a déjà dépensé tant d'énergie dans des émotions et des efforts angoissants pendant toute une année d'études forcées, doit, à la fin, être jugée par un tribunal qui possède la loi, mais non le cœur, tout comme les tribunaux pour délinquants. Si, actuellement, on a modifié les tribunaux pour mineurs en leur donnant un règlement plus humain ou s'ils ont été abolis, que devrait-ce être, à plus forte raison pour les examens ? Il faut que la science et la civilisation trouvent des moyens plus modernes pour instruire et pour connaître la jeunesse, espérance de notre avenir.

Et, de fait, aujourd'hui dans ce que l'on appelle « nouvelle éducation », où l'on se préoccupe de la personnalité avant de se préoccuper de la culture, on a proposé d'examiner les étudiants au moyen de tests mentaux, afin de juger le degré de leur maturité psychique en soi, plutôt que leur degré de culture. On pratique déjà cette nouvelle forme d'examen à titre d'expérience aux États-Unis, et elle est en train de se diffuser en Angleterre.

Mais permettez-moi de faire remarquer que cette deuxième forme aussi est illusoire : parce que la valeur de l'homme ne se peut mesurer comme le rendement d'une machine. Le psychisme humain est plein de mystère ; il est couvert de masques, tant que l'homme ne se connaît pas lui-même. Aussi, les tests ne jugeraient-ils pas la valeur de l'homme, mais les conséquences de la répression, c'est-à-dire les barrières mentales, les fuges psychiques, les états liés aux complexes d'infériorité, comme la timidité, le découragement, le manque de confiance en soi et la confusion mentale qui en découlent. Et c'est pour cela que ce n'est pas juger véritablement l'homme, mais l'état auquel l'a réduit une vie déviée.

Dans nos écoles, l'examen est rendu absolument inutile. Ou, bien mieux, tous les élèves passent continuellement des examens : il suffit de les observer pour savoir ce qu'ils sont en train d'apprendre ; et le développement de la personnalité se poursuit au plein jour. L'examen d'un moment, tel que le pratiquent les écoles ordinaires, serait bien peu de chose dans nos écoles, et prendrait la forme d'une simple conversation, d'une interruption dans le travail.

Aussi ce sont précisément nos élèves qui peuvent se présenter aux examens ordinaires sans en souffrir. Habités à travailler devant un public qui les questionne, sûrs d'eux-mêmes, pas fatigués, ils semblent absolument adaptés à affronter les épreuves de l'examen.

D'ailleurs, ils s'y sont souvent présentés, particulièrement pour l'admission aux écoles secondaires, surmontant l'épreuve avec beaucoup de facilité. Mais ce qui est curieux, c'est l'impression faite sur quelques-uns de nos enfants qui se sont présentés aux examens de passage d'une classe élémentaire à une autre. C'était, pour eux, comme s'ils allaient causer dans un salon ; et ils ne comprenaient rien à cette solennité. Les questions des examinateurs, répétées sur le même sujet pour confondre l'enfant et pour voir s'il avait vraiment compris ce qu'il répondait, ont produit parfois une impression inattendue : « C'est curieux, disait un de nos élèves, que des personnes si instruites ne comprennent pas ce qu'on leur dit et continuent à questionner et à questionner encore sur des sujets aussi simples ! »

Oui, l'enfant nous a ouvert un monde nouveau, et nous a révélé un homme meilleur. Cet homme, nous ne devons pas seulement l'instruire ; il nous faut le défendre tout comme le trésor le plus précieux de l'humanité ; et il nous faut le servir afin qu'il nous fasse ses révélations parce que nous avons besoin de lui. De grandes inconnues pèsent sur notre monde d'adultes : l'homme s'ignore lui-même et l'enfant peut nous révéler quelques secrets de notre vie.

Jusqu'à présent, nous nous sommes intéressés presque exclusivement au monde extérieur ; nous en avons découvert les énergies et les lois ; nous l'avons utilisé jusqu'à réaliser des miracles avec les machines, avec l'électricité, avec les rayons. Eh bien, maintenant, il nous faut nous retourner vers l'âme humaine. Elle aussi, elle contient des trésors cachés, des énergies inconnues, des secrets qui attendent de se révéler. Et, de l'âme humaine, nous obtiendrons le plus grand miracle et le plus urgent : celui d'améliorer l'humanité. Et je suis convaincue que la solution de bien des problèmes sociaux pourra ainsi être aidée par la contribution de l'enfant. Notre avenir réclame d'urgence sa collaboration : c'est pour cela qu'il faut la réforme radicale de l'éducation et la reconnaissance des droits de l'enfant devant la société.

Le problème de l'Éducation dans l'enseignement du second degré

(Extraits d'un rapport présenté au Congrès du Havre)

Je voudrais apporter ici certaines impressions ou suggestions, provoquées par la lecture des quelques vingt-cinq rapports soumis à la Section d'Éducation.

Que nous ayons, nous membres de l'Enseignement du second degré, une fonction éducatrice à exercer, la question ne se pose plus. Il ne s'agit pas ici d'une conquête de la conscience professionnelle qui se serait approfondie et précisée. Il s'agit bien plutôt de devoirs nouveaux qui se définissent plus nettement d'années en années devant un mal grandissant.

Ce mal, nos collègues, suivant leur tempérament, le dénoncent soit dans l'ordre intellectuel, soit dans l'ordre spécifiquement moral.

On nous dit que nos élèves manquent d'élan ou de vie intellectuelle propres. On nous décrit le désordre qui règne en eux, surmenés non pas tant par la quantité du travail imposé que par la diversité et l'incoordonation des tâches. Tirailés plus que surmenés... On critique moins la qualité de la nourriture intellectuelle que nous apportons que le manque d'appétit chez ceux qui reçoivent ; et on nous dit : ces enfants souffrent d'anémie. Il ne suffit pas de changer programmes et horaires, c'est-à-dire de perfectionner l'instrument de culture. Il faut créer dans nos lycées un climat neuf ; il faut élever nos élèves dans une atmosphère telle que la culture réponde à des besoins, à des intérêts effectivement sentis. Or, climat, atmosphère, pouvons-nous les susciter du haut de nos chaires, nous professeurs ? Les administrateurs, aux prises avec plusieurs centaines d'élèves, plusieurs dizaines de fonctionnaires sont-ils mieux placés que nous ? Presque tous nos rapporteurs répondent : non... Les individus agissant isolément ne peuvent pas grand'chose. C'est le milieu qu'il faut changer. C'est une action collective qu'il faut entreprendre, — j'allais dire c'est une âme collective qu'il faut appeler à l'existence.

Mal intellectuel, mais aussi mal moral. Nous sommes tous émus par les ravages que la fraude scolaire répand dans nos établissements. Notre collègue Mousat nous apporte sur ce point des précisions inquiétantes, et qui réclament une action urgente. Mais voici d'autres symptômes : on nous parle

d'un manque de sens social chez beaucoup de nos élèves, d'une sorte d'individualisme grognon qui les met en révolte ou en aigreurs contre tout règlement, toute discipline collective, — et particulièrement contre la vie scolaire elle-même. Et ceci est grave, car cette vie scolaire est la première forme, la première anticipation pour eux de la vie sociale dans laquelle ils vont entrer et où ils risquent d'apporter cet esprit indéfiniment protestataire et chicanier. Et ici encore on nous dit : nous, individus, nous ne pouvons rien ; cours et discours de morale, commentaire des impératifs catégoriques, vanité des vanités. Ce qu'il nous faut, c'est une transformation de la vie scolaire telle que l'enfant s'y sente participant volontaire et responsable, citoyen en un mot.

Tels sont les maux dont nous souffrons, et qui semblent en effet sans remède par les moyens actuels, même perfectionnés. Car je suppose que nous ayons les meilleurs programmes et méthodes ; je suppose que tous ceux qui sont chargés d'enseigner aient aussi la volonté d'éduquer, nous ne serions pas sortis de peine. Le mal serait peut-être atténué, ses causes en subsisteraient. Car si elles résident pour une part dans l'esprit à la fois intellectualiste et individualiste de notre enseignement ; elles proviennent aussi de circonstances sociales, dont nous ne sommes pas les maîtres, ou du moins que nous ne pouvons pas maîtriser directement.

Circonstances sociales, j'insiste sur ce point. Il fut un temps où une certaine collaboration pouvait être pratiquée entre le Lycée et la Famille, celle-ci complétant et soutenant notre tâche propre. Cette collaboration devient très difficile au moins sur le plan intellectuel au fur et à mesure que l'Enseignement Secondaire se démocratise, c'est-à-dire depuis qu'une proportion de plus en plus grande d'enfants vient chercher au Lycée une culture intellectuelle que n'ont pas reçue leurs parents. Il y a là un fait nouveau extrêmement heureux à bien des points de vue, mais dont nos vieilles institutions universitaires n'ont peut-être pas pris une conscience assez précise, et auquel il faut les adapter. En fait nos charges, nos responsabilités sont devenues plus lourdes : nous n'avons pas seulement à répandre la culture, mais aussi à en créer les conditions

psychologiques et sociales. Il y a là probablement toute une vie péri- ou parascolaire, dont les formules sont à trouver.

Tâche d'autant plus urgente d'ailleurs que je pose en principe que la famille rencontre des difficultés croissantes à remplir sa tâche éducatrice. Nous ne le savons que trop par l'expérience même de nos classes : la famille moyenne guide de moins en moins ou ne guide plus l'enfant : famille-pension, foyer guide plus l'enfant ; famille-pension, foyer nourricier, voilà tout ce qu'elle peut être dans un très grand nombre de cas. Foyer intellectuel ou spirituel ? Non, elle est emportée elle aussi par le tourbillon de la foire sur la place, par la T.S.F., le cinéma ou le roman policier.

Si bien que nous avons aujourd'hui à prendre au sérieux et comme l'expression d'un fait social positif le thème romantique de la Solitude des enfants et des adolescents. Cette solitude n'est pas le fait de quelques âmes sensibles mal adaptées à leur milieu. Elle est à peu près générale, elle s'étend à un grand nombre, même si elle n'est sentie que par certains. L'ébranlement que subit de nos jours le corps social, la rupture des cadres dans lesquels s'inscrivait l'activité des individus, et où ils trouvaient autrefois soutien et protection, tout cela atteint l'enfant lui-même, qui de plus en plus grandit sans tuteur d'aucune nature. Génération d'enfants abandonnés ? la formule est excessive, mais elle s'applique à beaucoup ; elle rend compte de l'amoralisme des uns ; elle explique aussi chez d'autres un goût anormal pour l'autorité, l'adhésion qu'ils donnent trop aisément à tous les dogmatismes religieux ou politiques, à toutes les disciplines en confection qu'une société peut fabriquer. Au delà de ce besoin de discipline, il y a très certainement la recherche d'un milieu social, dont l'atmosphère soit moins pauvre que celle qu'on respire dans la famille ou au Lycée. Il y a une réaction de défense contre la solitude.

Constatant de pareils faits, pouvons-nous rester indifférents et nous réfugier dans le dogme paresseux de la neutralité, ou dans celui de la séparation des fonctions familiale et scolaire ? Je ne le crois pas. Il nous faut faire de l'éducation.

Soit, — mais il est évident que, dans les circonstances actuelles, nous sommes débordés et impuissants, débordés par le nombre de nos élèves, par le poids plus lourd de nos responsabilités à leur égard ; impuissants, car nous ne disposons que de notre

action individuelle et du seul instrument dont elle puisse se servir : le discours, les mots, l'éternelle parole professorale.

On nous dit : votons un vœu pour que la tâche administrative des chefs d'établissement soit allégée, et qu'ils puissent se donner plus complètement à leur tâche éducatrice, — ou encore pour que des surveillants leur soient adjoints, spécialisés eux aussi dans cette fonction.

Je n'ai guère confiance en ces mesures, car je crois que l'action individuelle, toute nue, réduite à elle-même, n'est efficace que d'une manière tout à fait exceptionnelle. Le bon éducateur est rare. Parce que nous sommes des individualistes impénitents, nous nous faisons en France des illusions à cet égard. Nous rêvons toujours d'Emile et de son maître, en tête à tête au pied d'un arbre. Beaucoup de familles françaises ne renoncent à la formule du préceptoral que parce qu'elle coûte cher. Et le fait est que plus on monte dans l'échelle sociale, plus on tend à imiter l'éducation des princes. Pour leur duc de Bourgogne, les parents français aspirent toujours à un Fénelon.

Je répète qu'il y a là, semble-t-il, une erreur profonde, — pour mille raisons trop longues à développer, mais dont certaines sont évidentes. Je songe, par exemple, à toutes ces chances heureuses, toutes ces circonstances favorables qu'il faut rencontrer pour que l'éducateur ait prise directe sur la conscience de l'enfant. C'est un adulte ; son autorité morale que j'admets incontestable, va-t-elle être intelligible à l'enfant ? « M. X... est un type épatant... mais tout le monde ne peut pas être épatant comme lui. » Je pense à l'usure inévitable, à l'usure si rapide de cette autorité ; je pense à ces moments de lassitude où nous tombons tous du fait de la vie, à cette amertume que connaissent bien les éducateurs et qu'entraîne à certaines heures le sentiment des différences d'âge, de l'isolement, de l'imperméabilité des consciences. Il faut être fort pour échapper à ces crises où s'altère l'autorité. Et puis encore une fois, cet éducateur ne va-t-il pas être forcé de suppléer par des mots, par des exhortations à tout ce que la vie n'aura pas été capable de fournir ?

Nous voici donc au pied du mur, en présence d'une tâche incontestable à laquelle nous ne pouvons plus nous dérober, — disposant d'instruments dont nous avons éprouvé l'insuffisance et l'inefficacité. Je dis « d'instruments » ; je ne critique pas les personnes ; je ne méconnais pas les bonnes volontés. L'expérience universitaire révèle au contraire combien celles-ci sont nombreuses ; nous sommes nombreux à souffrir de l'état

de choses actuel; nombreux à percevoir cette solitude de tant de jeunes gens qui passent par nos classes, et à qui nous ne pouvons pas matériellement tendre la main; nombreux à désirer « faire quelque chose »...

Mais ici un danger nous guette, trop méconnu par tant de critiques alertes et ingénus de nos vieilles institutions universitaires: celui de la métaphysique, en matière de pédagogie ou en matière d'administration. J'en appelle aux administrateurs dirigeant au cœur d'une grande ville de vastes établissements de l'État, à qui on vient parler d'internats à la campagne, d'adolescents euphoriques et vertueux, soumis à une discipline volontaire, apportant au travail une passion débordante etc... Tout ce que nous avons à dire maintenant doit être pénétré de relativisme. En énonçant des principes, — et comment éviter de le faire? — nous ne perdrons pas de vue qu'ils ont à s'appliquer à des situations essentiellement changeantes; régime des établissements, nombre des élèves, cadre administratif et professoral, circonstances locales, etc. D'ailleurs nos rapporteurs me paraissent tous, par expérience ou par tempérament, nous prêcher la prudence et l'opportunisme. C'est sous cette réserve expresse que je me permets de dégager de leurs exposés quelques idées générales.

Ces idées sont celles-là même qui inspirent les méthodes actives: instituer pour les enfants un *apprentissage effectif de la vie morale*, et pour cela les faire participer à une activité sociale positive où se révèle concrètement à eux la nécessité des disciplines et des vertus essentielles: soumission consentie à la règle commune, loyauté et confiance réciproques, goût de l'initiative, sens des responsabilités, etc. Cette activité sociale, l'intégrer à l'établissement même, sous la forme la mieux adaptée: cercles, bibliothèques, coopératives, sociétés sportives... En un mot, introduire dans l'établissement un élément de *vie intérieure*; à la limite, et sous les réserves indiquées plus haut, chercher à faire vivre la maison tout entière d'une vie unanime en rapport avec l'objet même de la vie scolaire: la culture, l'effort pour élever l'enfant à l'humanité.

Ainsi seraient réalisées certaines conditions de cette atmosphère psychologique et morale que nous réclamions plus haut, et qui est sans doute indispensable à l'effort éducatif individuel. Ainsi pourraient se développer certains sentiments qui sont par eux-mêmes créateurs de discipline: attachement au groupe, valeur et honneur collectifs, — Sentiments dangereux s'ils ne sont pas contrôlés, mais qui sont pour des consciences faibles

la préfiguration et comme l'avant-garde des forces morales personnelles.

Notons enfin que grâce à cette atmosphère, les relations entre maîtres et élèves peuvent perdre leur caractère purement scolaire pour devenir plus humaines: les conversations, les collaborations sont possibles non plus seulement au pied d'une chaire, au sujet du dernier thème latin, mais à propos de tourisme ou de théâtre, pour une excursion botanique ou une campagne contre la fraude...

Et qu'on ne prétende pas qu'un pareil système s'inspire nécessairement d'idées métaphysiques ou politiques, ou que par lui ce soit un certain conformisme qu'on cherche à imposer. On ne pense qu'à l'art de vivre ensemble; on n'a recours qu'à des expériences élémentaires de vie collective, expériences que l'enfant aura à refaire, quel que soit le régime politique ou social.

Telles sont quelques idées directrices. Je ne veux pas m'attarder à les préciser dans l'abstrait, car je tomberais sans doute dans cette métaphysique dangereuse, dont je parlais plus haut. Ce sont les faits et les expériences qui importent. J'ai hâte de vous les exposer tels qu'ils ont été relatés, par rapport écrit ou oral, à la section d'éducation.

Au Maroc, voici par exemple, le mouvement des Arielles, Groupes d'Éducation intégrale Féminine. M. Lalande, chef du Service de l'Enseignement Européen du deuxième degré au Maroc, nous apporte sur ce mouvement une abondante documentation. « Education intégrale », la formule peut paraître ambitieuse: M. Lalande la précise en ces termes: « chercher à compléter au triple point de vue intellectuel, moral et physique, ce que la classe apporte à l'élève ». Pour y parvenir les moyens sont les suivants:

« 1° Les élèves sont répartis en groupes « ayant une certaine autonomie et une responsabilité bien déterminée; les surveillants sont les guides de ces groupes; »
 « 2° organisation d'activités de toutes sortes: « manuelles, intellectuelles, de bienfaisance, « fêtes, etc.; »
 « 3° émulation collective portant sur le travail scolaire, les activités, « la tenue à l'internat (ordre, propreté, soins « compris) ».

Professeurs, anciens élèves, personnalités du dehors sont venus prêter leur concours sous forme de conférences, excursions, participation au cercle des élèves. La Fédération des Groupes d'Arielles est actuellement en plein développement. Elle groupe sept cents jeunes filles, réparties dans différents établissements marocains. Elle publie un Bulletin,

rédigé par tous, et qui donne la mesure de l'activité des groupes. Au fur et à mesure que le mouvement se propage, le régime disciplinaire semble se modifier : autant que possible le système coercitif est supprimé pour faire place « à la confiance réciproque, au sentiment de l'honneur, au sens de la responsabilité. » « Loyauté, bonté, bonne humeur » constitue une devise qu'on ne répète pas à tout bout de champ, mais que l'on s'efforce de mettre en action. Les animateurs du mouvement se félicitent des résultats obtenus au point de vue moral, et leur témoignage a d'autant plus de valeur qu'ils manifestent dans leurs rapports plus de prudence et de modestie. Les directives générales données aux établissements conseillent de n'avancer que lentement, en tenant compte de la formation morale des élèves. M. Lalande fait preuve de ce relativisme dont nous parlions plus haut : il évite les formules générales, et il nous donne ce conseil à retenir : « Il faut avant tout travailler sur mesure. »

On nous dira : Maroc, terre vierge... Je vous répondrai : Lyon. M. Allemand-Martin, professeur au Lycée du Parc à Lyon, nous rapporte en effet qu'il vient d'être fondé dans cette ville, sous le nom de « Cercle du Lycéen », une Association dont le but est d'offrir aux Lycéens un local où ils pourraient en dehors de toutes confessions religieuses ou de tous groupements politiques, se réunir, se distraire et resserrer les liens de camaraderie qui se nouent au Lycée. Le Cercle comprend plusieurs sections : jeux, bibliothèque, sports, tourisme, musique et arts..., c'est-à-dire « que rien n'a été omis de ce qui peut plaire à l'initiative des élèves ». L'Administration est confiée à un Conseil où sont représentés l'A. des Anciens Elèves, l'A. des Parents d'Elèves, les Professeurs... Le Cercle est dû à l'initiative de M. Pinton, professeur au Lycée, conseiller municipal de Lyon. Le Président Herriot l'a consacré définitivement en accordant les locaux nécessaires et en l'inaugurant. Des élèves-commisaires participent à la surveillance et à la gestion des Sections. Le Cercle est ouvert le samedi soir, le mercredi soir et le jeudi toute la journée. Sauf erreur, près de quatre cents élèves sont actuellement inscrits. Leurs cotisations, et probablement quelques subventions, assurent le budget, qui comporte l'indemnité d'un Directeur.

A signaler aussi les initiatives prises au Lycée de Niort, où une Coopérative, à l'administration de laquelle participent les grands élèves, vient s'adjoindre à une Société sportive, qui elle-même a largement étendu son recrutement et son activité.

Coopérative encore à Bordeaux entre les élèves préparant les grandes Ecoles. Le bénéfice financier en est assez important pour permettre améliorations matérielles, excursions, voire même, sous rigoureux anonymat, actes de solidarité au profit de camarades en peine. Ici aussi, collaboration des élèves à la gestion... Autres initiatives bordelaises : les internes admis dans les réfectoires après les repas pour des jeux dits de société. Pisser sans doute, mais qui traduit la nécessité d'instituer au plus tôt dans nos Etablissements la salle de jeux ou de réunion où l'élève se sente, autant qu'il est possible, affranchi de la vie scolaire.

Il serait certainement facile de multiplier ces exemples. Ne sont recueillis ici que les échos parvenus au Congrès ; mais chacun de nous sait pour l'avoir éprouvé maintes fois au cours de sa carrière, que la vie fermente dans l'antique maison, et que la jeunesse et l'initiative des individus corrigent bien souvent la vieillesse et la routine des institutions.



De ces expériences, je voudrais tirer quelques enseignements.

Je note d'abord qu'« elles ont eu lieu », qu'on a « fait quelque chose »... Et ceci est capital. Qu'on ne vienne plus nous dire que les Grands Corps ne se réforment pas ; que nous sommes jugulés par les règlements ; que l'initiative ne peut venir que d'en haut. En fait l'initiative est venue ici et là de quelques personnalités de bonne volonté, ingénieuses et entraînant, auxquelles nul n'a opposé le Règlement, au moins victorieusement. Ce qui prouve que Dieu le Père laisse quand même quelque liberté à ses élus, qui n'ont qu'à vouloir et qu'à inventer. D'ailleurs ne comptons pas pour les réformes que nous attendons sur les décrets, règlements et autres circulaires. C'est un certain esprit qu'il s'agit de faire régner, qu'aucun décret ne pourra jamais susciter. Puis nous avons à travailler « sur mesure », en tenant compte d'éléments très variables, que les formules officielles ignoreront nécessairement. Prenons exemple sur nos rapporteurs : ils ont recueilli des témoignages, des suggestions, des conseils peut-être, et ils en ont fait emploi dans leurs jardins respectifs, sans attendre ni ordres, ni secours officiels.

Autre remarque : les expériences qu'on nous relate ont été faites avec les moyens du bord, je veux dire avec le personnel administratif ou professoral qui compose le cadre de nos établissements. Certains disent : rien ne pourra être entrepris tant qu'on n'aura

pas formé le personnel éducateur... Je crois que nous avons horreur en France du pédagogisme spécialisé, ainsi que des galons qu'il pourrait porter ; nous redoutons aussi une division de fonctions qui compromettrait la tâche entreprise. Mais ce qu'il faut surtout poser en principe, c'est que le personnel d'éducation, nous l'avons, mais que nous ne savons pas nous en servir. J'ai toujours été frappé de l'entrain, de l'ardeur avec lesquels nos jeunes camarades universitaires entrent dans la carrière. Ni l'âge, ni les habitudes professionnelles n'ont encore créé de distance entre leurs élèves et eux. Leurs souvenirs scolaires tout frais sont autant d'expériences, heureuses ou fâcheuses, dont ils voudraient faire bénéficier ceux qui les suivent. Et leur culture, leur sens de l'humain aussi, suffisent bien à leur suggérer la fameuse technique pédagogique. Ce qui manque, c'est l'élan social, c'est l'exemple des anciens, c'est l'existence des institutions au service desquelles ils pourraient immédiatement se mettre, mais qu'ils n'ont pas l'autorité suffisante pour créer. On me citera des exceptions ; elles sont en effet innombrables, et nous ne songeons pas à convertir en corps d'éducateurs tout le corps enseignant de France. Nous affirmons simplement qu'un établissement scolaire est bien déshérité s'il ne trouve pas dans le cadre de ses administrateurs et professeurs les quelques femmes ou les quelques hommes, capables de susciter les institutions et les habitudes nouvelles que nous réclamons.

On nous dit enfin : nous ne pouvons rien faire de neuf sans argent, et nous n'avons pas de crédits... Ici encore, n'exagérons pas les difficultés ; nos administrateurs, proviseurs et économistes, sont souvent hommes de grande ingéniosité financière. Mais il faut savoir s'adresser au dehors, susciter une sorte de mécénat local... Il ne faudrait pas oublier qu'au cours de ces dernières années, l'Etat a fait à la clientèle de nos Lycées le cadeau consistant de la gratuité. Je ne mettrais aucun scrupule, aucune pudeur à demander aux Parents d'Elèves une contribution régulière et substantielle aux entreprises que nous pourrions fonder : aménagement de locaux pour cercles, bibliothèques, salles de conférences, achats de livres... et que sais-je ? Nos collègues du Primaire groupent des parents moins fortunés que les nôtres, et par eux fondent des œuvres sociales, coopératives

ou autres, qui ont parfois une réelle importance. Et je ne parle que pour mémoire des exemples donnés par les parents anglais ou allemands. Nous devrions compter aussi sur les A. d'Anciens Elèves dont la sympathie pour nos Lycées ne demande certainement qu'à se manifester plus largement que par le célèbre prix de fin d'année. Et nous pourrions compter encore sur d'autres groupements : Chambres de Commerce, Académies provinciales, Sociétés diverses plus ou moins intéressées à la vie universitaire.

Car il ne s'agit pas simplement de trouver de l'argent. Il s'agit aussi de faire sortir beaucoup de nos Lycées de l'existence malsade où ils semblent se complaire, et de les engager de manière plus active dans la vie extérieure. Quand on considère du dehors certains de nos Etablissements, on est souvent frappé de les voir si détachés, si abstraits de leur époque et de leur milieu. Etablissements nationaux (et non départementaux ou communaux), — ils semblent tenir à honneur de ne pas se mêler à la vie locale pour lui apporter, ou recevoir d'elle... Conception périmée, qui en isolant le Lycée lui interdit tout rayonnement. C'est pourquoi tous les appels qui pourront être faits aux activités extra-scolaires seront d'un grand bénéfice, comme tout effort pour insérer plus profondément la vie du Lycée dans la vie locale, et faire de lui pour toute la cité un véritable centre d'intérêt.

Ainsi, l'expérience le prouve, pour passer à l'acte, nous n'avons pas à attendre règlements, personnel ou argent. Des règlements, nous pouvons nous passer. Le personnel et l'argent existent et ne demandent qu'à s'employer. Bonne volonté, imagination, audace contre toutes les routines et peut-être avant tout contre notre magnifique individualisme, voilà essentiellement ce que requiert l'œuvre que nous avons à fonder. Le reste viendra par surcroît, je veux dire les appuis extérieurs, matériels et moraux. Et ce qui viendra surtout par surcroît, c'est le sentiment vivifiant de satisfaire plus complètement nos consciences professionnelles, trop souvent déçues par l'insuffisance et la précarité de nos efforts, — le sentiment de former des générations pour qui la culture intellectuelle ne sera pas un obstacle à la joie de vivre, mais s'en révèlera un élément..

Gustave Monod.

Nouvelles Diverses

La Sauvegarde de la Jeunesse

Il en est des œuvres sociales comme de toutes les œuvres humaines : elles se transforment avec le temps. Ceci est apparent surtout dans le domaine des sciences appliquées : autos, avions, radio. Dans le domaine de l'hygiène individuelle il suffit de voir ce que sont nos habitudes de confort et de les comparer avec celles d'il y a cent ans. Au point de vue social, il existe aussi des progrès, moins apparents, peut-être, car ils dépendent davantage des mobiles moraux, spirituels des hommes. Et là, il faut en convenir, l'avance est minime ; d'aucuns disent qu'il y a reculé. Qui sait ?

Parmi les transformations sociales, il n'en est pas de plus populaires — du moins en Suisse — que celles qui portent sur le bien de la jeunesse. Les efforts de la Fondation Pro Juventute pour coordonner les œuvres en faveur de la jeunesse sont connues de chacun. Mais ce que l'on ignore encore trop, c'est l'action entreprise pour la Sauvegarde de l'Enfance moralement abandonnée, celle qui vit dans des conditions innommables de misère matérielle et morale, et celle qui, plus infortunée encore, est devenue la proie du vice. Parmi les jeunes délinquants, combien pourtant sont les victimes des circonstances fatales où ils ont été élevés ! Ils comptent des lacunes : arriération intellectuelle, esprit obtus et borné. Mais bien souvent le cœur reste bon, malgré tout. Punir ? Non. Guérir plutôt. C'est là l'un des gains les plus immenses en conséquences de la justice pénale actuelle, en tout pays, en ce qui concerne la jeunesse : il faut avant tout, et par dessus tout, réduire le jeune délinquant.

Sous ce titre « La Sauvegarde de la Jeunesse » (1), M. Pierre de Mestral, avocat diplômé de Protection de l'Enfance à l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, vient de publier un petit livre qui sera utile à tous ceux qui ont à cœur le bien de la jeunesse en danger moral. M. de Mestral connaît à fond le sujet dont il parle. Il a étudié ce qui se fait en Amérique et en Europe, il a vécu dans quelque dix-sept institutions de prévention, de relèvement ou de rééducation juvéniles. Les thèses qu'il propose pour l'institution de la juridiction de l'Enfance sont le *nec plus ultra* de l'expérience des spécialistes en ce domaine. Qu'on en juge :

Voici la notion essentielle du *Juge ou du Magistrat unique*. Chaque enfant n'a affaire qu'à une seule personne qui s'occupe de lui à l'exclusion de toute autre.

Voici l'institution du *Conseil de la Jeunesse, extra-judiciaire*, composé de personnes, hommes et femmes, réellement compétentes par leurs études spéciales de pédagogie et leur dévouement à la tâche à laquelle elles s'adonnent.

Voici développée l'importance de la *Prévention du Pêril moral*, selon la vieille notion : prévenir vaut mieux que guérir.

Voici prônée l'institution d'un *Office de la Jeunesse — non étatique*, loin de là ! Son rôle ? « Il doit favoriser l'initiative privée dans la création, l'organisation et l'administration d'associations et d'institutions, et ne recourir à l'Etat qu'après avoir fait appel en vain au concours de particuliers spécialistes. » — « Il organise un « Service social » permanent dans le cadre des usines, des services d'hygiène et de ceux de la Croix-Rouge, des organisations scolaires, médicales et pénitentiaires, Service qui intervient chaque fois qu'un mineur est signalé au Conseil et à l'Office pour quelque cause que ce soit. Une section de ce Service social fonctionne comme « Centre de Réadaptation sociale pour les mineurs et les jeunes adultes libérés, chômeurs ou non ».

Il y a mieux encore. Cet Office va servir à l'éducation des éducateurs. Il jouera, mi-officiellement, mi-officieusement, le rôle de centre de diffusion des principes et des pratiques que recommandent les Sciences de l'Éducation. Nous lisons en effet : L'Office « organise des cours et conférences périodiques de perfectionnement pour les personnes énumérées, cours auxquels seront conviés le Corps enseignant, les médecins, les ecclésiastiques, les psychologues et toutes personnes s'intéressant aux problèmes concernant la Jeunesse. Les sujets traités seront : le droit, la pédagogie, la psychiatrie, la philosophie, le service social et toute autre question utile à l'œuvre poursuivie par les représentants des groupes cités ».

Tant de mesures ont une valeur universelle. Conçues et écrites d'abord pour Genève, ces pages appelleront l'attention des divers cantons, et des auteurs du projet de Code pénal suisse. De là leur influence spirituelle rayonnera. Déjà, on s'en souvient, le Code civil suisse de 1912 a été adopté presque *in extenso* par la Turquie, car il consacre les conceptions les plus modernes de la doctrine juridique, entre autres pour le droit des Personnes, de la Famille et des Tutelles, domaine bien proche de ceux traités ici.

Savoir ce qui se fait de bien ailleurs, voilà l'une des conditions essentielles de nos propres progrès. En présence d'une théorie, on est tenté de dire : utopie ! En présence de faits concrets, on ne peut autrement qu'observer, méditer et, si possible, conclure.

Puisse cette conclusion à laquelle nous aboutissons, puissent les décisions que nous prendrons, conduire à une amélioration durable du sort de l'Enfance délinquante ; mieux encore : à prévenir le mal. Car, constater un mal, c'est arriver trop tard. L'avoir laissé se commettre, c'est avoir négligé de remplir les conditions qui l'eussent rendu impossible. Ces conditions sont des réalités actuelles. Nous en sommes tous responsables. Merci aux hommes et aux

(1) Genève, GEORG et Cie S. A. 1936.

femmes — tels M. Pierre de Mestral — qui nous rappellent à la réalité, et dont l'œuvre peut se résumer en ces mots décisifs : « Il faut que cela change ! »

Ad. FERRIERE.

II

Conférences de Madame Montessori à l'Université des Annales

M^{me} Montessori fera, à l'Université des Annales (salle Gaveau), trois conférences dans la série « Confidences sur l'Enfant ». Ces conférences auront lieu les vendredis 27 novembre, 4 et 11 décembre, à 15 heures, et auront pour sujet :

- 27 novembre : L'Enfant, Père de l'Homme ;
- 4 décembre : L'Enfant, révélé par lui-même ;
- 11 décembre : L'Enfant au Travail.

Pour tous renseignements et conditions d'inscription, s'adresser au Secrétariat des Annales, 5, rue La Bruyère, Paris, IX^e, et au Groupe Français d'Éducation Nouvelle, 29, rue d'Ulm.

III

Les Informations pédagogiques internationales

(Nouveau périodique pédagogique)

Les changements profonds survenus dans nos conceptions philosophiques de même que dans les sciences sociales et naturelles ont donné naissance à une série de doctrines pédagogiques, à une multitude d'expériences concernant la méthode didactique, à une quantité de réformes modifiant le système scolaire de presque tous les pays.

Il n'y a pas, jusqu'à présent, de service qui réunirait la documentation relative aux innovations et aux réformes pédagogiques, qui la communiquerait aux spécialistes, et qui, en même temps, relaterait à un large public les événements présentant un intérêt général.

Les « Informations Pédagogiques Internationales » (I. P. I.) se proposent de combler cette lacune.

Les I. P. I. renseignent sur :

La réorganisation administrative de l'Instruction publique ;

L'éducation et l'instruction extrascolaires ;

L'éducation des anormaux ; l'enfance assistée ;

La formation professionnelle (apprentissage, ateliers d'apprentissage, écoles professionnelles, réadaptation des chômeurs) ;

La formation professionnelle des professeurs et des instituteurs, leur perfectionnement professionnel ;

Les questions corporatives intéressant le corps

enseignant (les nominations, les traitements, les organisations, les syndicats) ;

Les doctrines pédagogiques (philosophie, psychologie, sociologie, pédagogie, religion) ;

Les systèmes et les méthodes pédagogiques ;

Les problèmes spéciaux dans la pédagogie et dans les domaines qui s'y rattachent ;

L'hygiène dans la pédagogie (l'hygiène matérielle et l'hygiène mentale, dans l'école et dans la famille, l'hygiène sociale) ;

Les constructions scolaires (les établissements d'éducation, les terrains de jeux et de sports) ;

L'éducation des masses par la T. S. F., le livre et la presse, le théâtre, le cinéma, les musées, les bibliothèques, les expositions, etc.) ;

La documentation, revue des livres et revue des revues ;

L'agenda des manifestations importantes dans le domaine pédagogique (conférences, congrès, etc.).

Les I. P. I. sont rédigées avec la collaboration d'experts éminents. Elles reproduisent les rapports que lui envoient sur les récents événements d'ordre pédagogique de leurs pays respectifs, des correspondants de tous les coins du monde. La documentation inépuisable qui se trouve dans les archives de la Société des Nations sert de base aux rapports qui paraissent dans nos colonnes.

Les I. P. I. paraissent tous les mois.

Le prix de l'abonnement est, pour une année, de 66 francs français.

Elles comportent des éditions française, anglaise et allemande.

S'adresser à M. Ernst Papanek, 7, square Grangé, Paris, XIII^e.

IV

L'École de l'Odenwald

(Réouverture en Suisse)

En 1910, Paul Geheeb fonda l'École de l'Odenwald, l'une des meilleures réalisations de l'Éducation nouvelle. Il est à peine nécessaire de faire l'éloge des qualités qui la rendirent célèbre pendant les vingt-quatre années de son existence et qui firent d'elle un exemple et une inspiration pour ceux qui l'ont connue. Grâce à elle, Paul Geheeb a développé sa foi infinie dans la personnalité humaine, encourageant tous les enfants qui lui furent confiés à réaliser le mot de Pindare : « Deviens ce que tu es. »

Parmi les plus éminentes qualités de cette école, il faut citer d'une part, la vie en commun et la coopération fervente, réalisées entre maîtres et élèves, d'autre part, l'atmosphère internationale entre filles et garçons, appartenant à des cultures différentes, dont ils partagent le bénéfice.

En 1934, Paul et Edith Geheeb quittèrent l'Allemagne, avec un groupe d'enfants ; animés d'un courage indomptable, ils ont persévéré, en dépit de l'adversité, et leur idéal pédagogique s'est encore élargi. Paul Geheeb a

gardé la vigueur mentale et physique de la jeunesse, et il est persuadé que l'œuvre de sa vie est encore à venir. Pendant leur séjour temporaire à l'Institut Monnier, à Versoix (Genève), ils ont conçu l'idée d'une nouvelle école, qui ne sera ni allemande ni suisse, mais une « école d'humanité ». On trouvera quelques-unes des idées relatives à l'organisation de cette école dans l'article publié par Paul Geheeb

V

L'Ecole de l'Humanité

Nous avons déjà parlé de cette école (1).

Maîtres et élèves y seront groupés suivant leurs cultures nationales, mais toute la communauté participera aux intérêts et aux activités d'ordre général. Outre leur propre langue, tous les enfants apprendront l'anglais, le français et l'allemand.

M. et M^{me} Geheeb ont actuellement avec eux un groupe de 64 enfants — et un certain nombre d'autres en perspective — appartenant à sept nationalités différentes. Ils se sont attaché un groupe de collaborateurs expérimentés qui considèrent comme un privilège de travailler dans une telle communauté.

L'école sera organisée sur des bases pratiques, de façon à subvenir, autant que possible, à ses propres besoins, chacun des membres

(1) Voir : « Esquisse d'une école de l'humanité », dans l'édition, numéro de juin 1935, de « Pour l'Ère nouvelle ».

« A school of Mankind » in the March 1936 issue of « The New Era ».

de la communauté, adulte ou enfant, contribuant aux travaux du ménage, du jardin, de la ferme ou des ateliers. On espère que cette nouvelle école s'ouvrira à Pâques ou en septembre de l'année 1937, en Suisse. Le choix du lieu n'est pas encore définitif.

Nous, soussignés, sommes certains qu'un programme de l'éducation nouvelle, tel que Paul Geheeb, mérite l'aide morale et financière qu'il est possible de lui donner. Nombreux sont ceux qui saisiront l'occasion de donner une expression à leur enthousiasme, en répondant immédiatement à cet appel de fonds, en persuadant leurs amis d'en faire autant et d'envoyer des enfants. Les contributions, petites ou grandes, seront reçues avec reconnaissance ; elles peuvent être envoyées au siège des sections nationales de l'Éducation nouvelle, ou à M. Adolphe Ferrière, La Forge, La Sallaz, sur Lausanne.

Durant toute leur vie, Paul et Edith Geheeb ont donné le meilleur d'eux-mêmes pour aider les autres, et ils l'ont fait de façon désintéressée, spontanée et joyeuse. « C'est dans le besoin que l'on reconnaît ses véritables amis. » Puissent-ils donc trouver l'encouragement qu'ils méritent !

Prof. Dr. Pierre Bovet (Suisse).

Dr. A. Nieto Caballero (Colombie, Amérique du Sud).

Mrs. Beatrice Ensor (Angleterre).

Adolphe Ferrière (Suisse).

Prof. Sir Percy Nunn (Angleterre).

Prof. Peng-Chun Chang (Chine).

Dr. Elisabeth Rotten (Suisse).

Dr. W. Carson Ryan (Etats-Unis).

Dr. W. Schohaus (Suisse).

Prof. Henri Wallon (France).

Dr. Carleton Washburne (Etats-Unis).

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Elisabeth HUGUENIN, **Les enfants moralement abandonnés** (Juvisy, Seine-et-Oise). Les éditions du Cerf, 1936, vol. X de 222 p., avec 7 clichés hors texte (prix : fr. 12. —).

Il y a quelques années, M^{me} Elisabeth Huguenin — longtemps professeur à l'École de l'Odenwald et à l'École de Roches — fut appelée à diriger la « Maison d'Observation du Service Social de l'Enfance », à Brunoy. Elle entra par là en contact avec la lie de l'enfance abandonnée, ramassée dans les ruisseaux de Paris. De ce séjour sont issus deux livres : « Les Tribunaux pour enfants », dont il a été question ici-même (N^o 107, p. 123) et « Les Enfants moralement abandonnés ». Celui-ci comporte trois parties nettement distinctes : le mal, ses causes, ses remèdes. Le mal : ce sont quelque seize monographies d'enfants

indigents, abandonnés, déracinés, irréguliers, vagabonds, psychopathes, débiles mentaux, délinquants ou pervers ; tableaux déchirants de ce que l'hérédité, la misère physiologique et le mauvais exemple peuvent faire d'un petit être humain. — Puis quelques pages de réflexions : hérédité, milieu, destinée ; que fait-on pour ces enfants et que reste-t-il à faire ? — Troisième partie : les remèdes. Et voici décrites deux œuvres admirables, le centre de rééducation et de réadaptation sociale de Sainte-Marguerite de Cortoue, au Kiel, en Belgique, et le Home « Chez-Nous » à la Clochette sur Lausanne, en Suisse.

Ce livre devait être écrit. Mieux encore que « Les Tribunaux pour enfants », il montre, sur le vif, le bien et le mal, instincts, tendances, valeurs spirituelles, qui, malgré toutes les suggestions mauvaises et bonnes, s'entredéchirent dans l'âme de ces petits êtres. Mieux encore, il montre l'insuffisance actuelle de nos mœurs,

de notre politique, des œuvres d'hygiène sociale, de la législation préventive et curative. Il montre la voie aux écoles de service social, aux œuvres d'assistance, et surtout aux institutions qui ont pris à charge le relèvement de ces malheureux, institutions dont plusieurs, il faut le reconnaître, sont au-dessous de tout ! Certes, la valeur spirituelle des directeurs ou directrices d'internats prime. Mais combien ceux-ci et celles-ci seraient-ils aidés dans leur tâche par des connaissances plus précises (endocrinologie, par exemple) et par une organisation matérielle et morale mieux au point, mieux en accord avec les principes éprouvés de l'éducation nouvelle !

En cela, et grâce à sa riche expérience de plus de quinze années passées dans des écoles nouvelles, M^{lle} E. Huguenin pouvait comprendre et juger l'ampleur du problème posé, la nature des remèdes à employer et les difficultés de leur application. Ce livre émouvant, sobre et sincère par tout ce qu'il dit et par ce qu'il suggère, rendra service. Il est féminin, touchant, accessible à tous. Il ouvrira les cœurs et les esprits. Car il faut que la structure profonde de notre société ne permette plus, à l'avenir, le spectacle navrant d'êtres humains — adultes et enfants — tombés au-dessous de ce qui a nom dignité humaine. De l'état social qui permet cela, nous sommes tous responsables.

Ad. F.

*
**

Robert DOTTRENS « L'Enseignement individualisé » (Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1936, vol. 13 × 19,5 de 202 p., fr. s. 4. —).

Peu d'ouvrages parus ces dernières années présentent un intérêt aussi vif pour le praticien. Non qu'il apporte ou prétende apporter une « méthode ». Il s'en garde expressément. Non qu'il constitue je ne sais quelle application intégrale de l'École active à l'école publique. Ce serait utopique, vu les conditions externes et internes de celle-ci : milieu, programmes officiels, préparation antérieure des maîtres. Ce livre n'est pourtant pas davantage l'exposé d'un ensemble de trucs pour faire assimiler aux élèves le programme de l'Etat souvent anti-psychologique ou tout au moins prématuré. Avec une loyauté parfaite, l'auteur déclare : c'est un essai, un ensemble d'essais ; à chacun incombe la charge non de copier, mais d'inventer pour son compte, de s'inspirer de ces expériences dans leur esprit et d'adapter ses moyens d'action au cadre concret où il vit et aux enfants en chair et en os qu'il a devant soi. Et c'est en cela que constitue l'extrême utilité de ce livre. Que les maîtres avides de routine le trouvent trop incomplet, que les novateurs théoriciens le trouvent trop prudent, il n'importe. L'idéalisme pratique prend pour point de départ — et doit prendre pour tel — la réalité actuelle et concrète.

En cela, ces essais, ces tâtonnements incessamment perfectibles, sont bien sur l'axe de

la science expérimentale — et bien mieux que les théories scientifiques doctrinales. — La science appliquée vise à atteindre le plus d'effets utiles avec le moins d'efforts inutiles, le mot « utile » étant pris ici dans le sens de « moyen pour le but poursuivi » — soit, quand il s'agit d'êtres humains : conserver et accroître la puissance de l'esprit. Par ailleurs, le progrès se marque par le jeu alternatif de ces deux processus complémentaires : concentrer (idée de synthèse) et différencier (idées d'analyse). Je dis bien : complémentaires ; lâcher l'un pour mieux atteindre l'autre, perdre le contact, le lien qui les rattache, c'est choir dans l'aberration. (Celle, par exemple, de l'école traditionnelle, qui subdivise toute notion à l'infini et perd de vue cette « totalité » qu'est l'enfant.) Enfin, condition préalable de toute concentration et de toute différenciation : permettre à l'enfant de se « centrer », de partir du terrain propre de ses instincts, tendances et intérêts, non point pour s'y arrêter, mais pour les prolonger et les centrer à nouveau en ce moi supérieur au moi primitif qu'on désigne du mot : « personne ».

Individualiser l'enseignement, ce n'est pas isoler l'élève — comme l'ont fait certaines exagérations du Plan de Dalton, — ni oublier que l'homme est un animal social. Mais l'enseignement collectif unique n'en est pas moins néfaste, car il ne tient aucun compte des différences d'enfant à enfant et du rythme propre à chacun. Donc, enseignement collectif et enseignement individuel doivent aller de pair. Ainsi seulement on respectera cette croissance de l'esprit, aussi impérieuse que la croissance physiologique, aussi nécessaire à l'équilibre mental à conserver, à maintenir et à accroître. Telles sont les considérations fondamentales dont le dernier livre de M. Robert Dottrens se fait l'écho ; mieux : le réalisateur.

L'enseignement individualisé se fonde essentiellement sur l'emploi d'un fichier, de plusieurs fichiers. Difficultés arithmétiques, difficultés grammaticales ou simplement orthographiques, toute tâche en somme exigeant un effort et une victoire de l'esprit, comportent des échelons. Il faut passer de l'un à l'autre. Il faut, en cas d'échec, pouvoir revenir à un échelon précédent. Et c'est en cela que se marque le rythme de chaque enfant, qui le distingue de tous les autres. D'où quatre sortes de fiches. Je les mentionne dans l'ordre inverse de celui adopté (empiriquement) par M. Dottrens.

1^o Fiches d'*auto-instruction*. Ce sont celles qu'utilisent Mrs Parkhurst, du Plan de Dalton, et M. Carleton W. Washburne, de Winnetka ; déplorables si elles se bornent à fragmenter les étapes d'un programme absurde, elles peuvent être excellentes si elles se modèlent sur la marche naturelle de l'esprit, révélé par la science expérimentale.

2^o Fiches d'*exercices* dont l'emploi individuel précise et suit l'enseignement collectif, le prépare et le confirme. Il y a de ces fiches pour tous les âges et dans toutes les branches : elles fournissent la base de travaux personnels écrits, travaux brefs répondant à des questions posées.

3° Fiches de développement. Genève a adopté mon idée réalisée à Bex en 1900, celle d'un programme de base — minimum obligatoire — et d'un programme de développement, permettant, au gré des circonstances extérieures ou des dispositions et capacités intérieures de certains élèves, de faire plus et mieux que ce minimum. Et voilà un emploi du temps tout trouvé pour les élèves qui ont vaincu plus tôt que les autres les difficultés du programme minimum. Il faut lire les pages où l'auteur montre comme quoi ce surplus d'effort a été senti par les enfants comme un honneur, une récompense ! (p. 90.)

4° Fiches de récupération. Une lacune se fait-elle sentir chez tel élève (oubli d'une règle de grammaire déjà vue, erreur de calcul qui se répète), faudra-t-il arrêter pour lui la marche de l'enseignement collectif ? Ou alors abandonner l'élève à son sort et qu'il se débrouille (ou s'enferme) ? Non : voici, classés dans un fichier logique, les exercices qui vont permettre au malheureux de se rattraper lui-même.

Qui donc, ayant vu et compris la valeur de ces quatre sortes de fiches, serait assez peu perspicace pour en méconnaître l'extrême valeur ? — Oreiller de paresse pour le maître ? — Allons donc ! Tout au contraire : moyen pour l'élève de s'élever plus vite et mieux ; moyen pour le maître de « rationaliser », de « tayloriser » les mécanismes inférieurs, et ceci pour pouvoir se vouer plus pleinement, plus complètement, plus entièrement aux devoirs supérieurs : coordonner le savoir, associer synthèse et analyse, faire prévoir où l'on va, faire réaliser l'ensemble de ce que l'on a vu. Toute la vie, dans sa richesse, est faite de synthèses croissantes qui se combinent en synthèses plus hautes.

L'école ancienne ignore les « périodes sensibles » de H. de Vries et de M^{me} Montessori, celles où éclosent les intérêts, celles où ces intérêts deviennent dominants et dévorants ; l'école ancienne entraîne un décalage désastreux entre le savoir verbal apparent et le savoir faire, ancré dans les schémas du système nerveux. Les soupçons de fraude et de paresse (dont on trouve ici encore un écho, pp. 42-43) y sont légitimes ; mais ces « fautes » sont les symptômes apparents et superficiels d'un mal plus profond : l'école ancienne apporte une nourriture à laquelle ne répond encore aucun appétit ! Et, par là, elle fausse, retarde ou tue définitivement cet appétit ou son apparition !

L'objection que l'on peut faire à l'enseignement individualisé par le moyen de fiches est celle-ci : la tâche du maître en est considérablement accrue. Tout au moins à première vue paraît-il en être ainsi. Elle est accrue par la confection des fiches (et ici apparaît comme évident l'avantage d'une première base — universelle — de fichier que le maître n'aurait qu'à compléter, accroître et enrichir) ; elle est accrue par le contrôle incessant du maintien de l'ordre dans le fichier ; elle est accrue par le contrôle et la correction de travaux individuels très divers. Quelques-unes de ces objec-

tions sont justifiées : les programmes absurdes suscitent chez les élèves des réflexes de défense ; recherche du moindre effort et tout ce qui s'en suit, de l'étourderie, de la négligence et de la simple paresse jusqu'à la fraude, d'où surcroît de moyens de contrôle et de fatigue chez le maître. Conclusion : adaptons les programmes et les méthodes de l'École publique aux besoins et aux particularités de l'enfant des âges divers et des types divers. Par ailleurs, simplifions les contrôles par l'emploi de certaines feuilles imprimées comportant grille-contrôle où les erreurs apparaissent d'un coup d'œil ; ceci n'empêche pas — bien au contraire — de remonter, là où il y a faute, à la cause et à la nature de la lacune constatée. Et ceci conduit à la constatation finale qui anéantit toutes les objections (sauf les légitimes) : le résultat final de l'effort est meilleur, plus rapide et plus sûr que celui — multiplié, vain et épuisant — des méthodes de l'école ancienne !

Un livre comme celui-ci prête à mille petites critiques, ceci du fait même de sa base : expérimentation et empirisme. J'aurais pu en apporter mon lot, moi aussi. A qui bon ? L'erreur s'effacera sous le flot montant des succès réels. Préférons la critique constructive : faire mieux et le publier. Ainsi seulement, d'échelon en échelon, sans lâcher le contrôle concret, l'École publique progressera.

Ad. F.

ROYAUME DE BELGIQUE. — MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, **Plan d'études et d'instructions pédagogiques pour les trois premiers degrés des écoles primaires et des classes d'application annexées aux Ecoles normales.** Arrêté ministériel du 13 mai 1936 (Bruxelles, Imprimerie du *Moniteur belge*, brochure 15 x 23 de 159 p., prix : 5 fr. belges).

Depuis longtemps, la révolution pédagogique couvait en Belgique. Elle vient d'éclater. La bonne révolution, bien entendu, celle qui rompt avec les absurdités des temps passés. Son application, durant l'année scolaire 1936-1937, place la Belgique au premier rang des pays d'Europe et, peut-être bien, du monde, en matière d'enseignement public. Nos lecteurs étaient aux premières loges — si je puis m'exprimer ainsi — pour suivre des yeux l'avènement de ces instructions qui furent préparées depuis trente ans par notre ami de la première heure, le Dr O. Decroly. Et pourtant : en 1932 encore, une institutrice qui venait de prendre le diplôme à Bruxelles, me disait qu'à l'École normale, jamais le nom du Dr Decroly n'avait été prononcé devant les élèves. Il semble bien que ce soit au lendemain de sa mort seulement, lors de ses obsèques, que le monde officiel l'ait « découvert ». Et il a fallu quatre années encore, avant que l'essentiel de ses idées — pourtant tissées de science et de bon sens — émergent enfin et

étendent leurs bienfaits sur l'ensemble des enfants du pays.

La gloire en revient en première ligne à M. François Bovesse, Ministre de l'Instruction publique dans le premier ministère Van Zeeland-Henri de Man. Homme cultivé, compréhensif, vigoureux, il a compris qu'il y avait là un devoir national à remplir. Mais les auteurs directs du Plan d'Études sont MM. les Inspecteurs généraux de l'Enseignement primaire en Belgique, Léon Jeunehomme et Roels, l'un Wallon, l'autre Flamand, « deux hommes de grande valeur, aussi généreux que modestes, aussi courageux que compréhensifs, qui susciterent dans le personnel enseignant un courant d'enthousiasme qui eut raison des obstacles » — comme l'écrit M. Fernand Dubois dans le numéro de septembre de *Vers l'École Active*. — Et il continue : « En des phrases lapidaires, nuancées, parfaites, ils ont consigné ce qu'il y a de meilleur dans les théories de notre illustre Decroly et des novateurs célèbres de l'étranger. Puis ils se sont employés à faire admettre, dans les milieux officiels, le brillant vademecum. »

On ne résume pas un Plan pareil. Le chapitre intitulé : « L'Étude du milieu par l'observation active » me paraît un des mieux venus. On y lit : Faire ouvrir les yeux sur le réel et unir le travail fait en classe aux réalités du dehors, tel est le principe. Cependant ne l'appliquons pas avec étroitesse. Il ne s'agit pas seulement de la vie matérielle et pratique, mais de toute la vie. Le côté moral, fait d'émotion, de sympathie, de bonté et de justice, est aussi une réalité. — « Mais ce n'est point dans le seul but d'éclairer et de forger son esprit que nous voulons plonger l'enfant dans le réel ambiant ; c'est pour remplir son cœur de sentiments fraternels et sociaux et lui faire sentir de grandes forces spirituelles. » Les classes-promenades, la nature dans l'école, le « coin vivant », les collections, la prise en compte du temps, du climat, voire même des imprévus, autant de paragraphes empreints d'un bon sens parfait. Citons ce dernier : « Quand surgiront des imprévus qu'il serait maladroit de négliger, il ne faudra pas hésiter à rompre avec un ordre préétabli. L'actualité habilement exploitée est un stimulant qui facilite l'effort, avive l'esprit et rend la classe plus vivante. » N'oublions pas la salle de classe, reflet du travail auquel on se livre : grande table légère pour les expériences, collections et documents, plantes et petits animaux ; aux murs, travaux d'écoliers, plans d'excursions, graphiques, calendriers. « D'un coup d'œil on saisira ce qui a été fait et ce qu'on projette. » A quoi l'on reconnaît l'école nouvelle.

Rien n'est difficile comme de tracer un plan d'études valable pour un pays entier — fût-il petit comme la Belgique — et devant être appliqué par la foule des maîtres primaires, les uns novateurs, les autres routiniers, les uns aimant les enfants, les autres aimant leurs aises. Cote mal taillée, diront les uns,

en prenant connaissance des exigences du plan d'études ; ceux-là voudraient voir l'école active intégrale faire son entrée à l'école publique. Exigences trop au-dessus de la portée du maître d'école moyen, diront les autres ; et ceux-ci, dans leur pessimisme, pensent que l'on ne peut ni ne doit s'écarter des méthodes qui, à leur sens, « ont fait leurs preuves ». On me dit que le nouveau Plan d'Études belge est attaqué. Cela ne m'étonne pas trop. La science est là avec ses exigences. Le progrès frappe à la porte. Théoriquement, il faudrait former dès leur jeune âge des maîtres futurs experts en méthodes nouvelles. Cela signifierait vingt ans de perdus pour la nation. Alors, il faut recourir au seul moyen qui nous reste : adapter tant bien que mal les maîtres anciens aux pratiques scientifiques nouvelles. Et que cela n'aïlle pas tout seul, on s'en rend compte sans autre. C'est pourquoi il faut louer sans réserve les maîtres belges qui ont non seulement compris et accepté le nouveau plan d'études, mais qui font l'effort immense de le mettre en pratique ; effort sur eux-mêmes, sur leur routine, sur leurs aises, pour le plus grand bien de l'enfance de leur pays.

Ad. F.



A. MARIJON, Inspecteur général de l'Instruction publique. R. MASSERON, Inspecteur primaire, E. DELAUNAY, Instituteur, **Nouveau cours d'arithmétique : Le Calcul à l'École primaire** (Paris, Hatier, 1936, vol. 12,5 x 19,5 de 412 p.).

Sous l'apparence ordinaire d'un manuel scolaire, nous avons affaire ici à une œuvre qu'on peut, sans crainte d'exagérer, qualifier d'extraordinaire. Je ne sais quelle part a prise à sa rédaction M. A. Marijon, Inspecteur général. Mais je soupçonne que la part la plus importante, dans le détail et dans la mise en œuvre de la partie arithmétique, est incombée à notre collaborateur et ami Eugène Delaunay. Ses chroniques sont lues et appréciées par nos lecteurs depuis nombre d'années. Esprit aigu — on pourrait écrire : acéré, — Delaunay a énormément lu et longuement expérimenté : sa classe de Coulombs par Creully (Calvados) est, depuis 37 ans, une des classes expérimentales les plus efficaces de la France. Non qu'il s'écartât en rien des programmes officiels ; mais il en précisait les méthodes. Son esprit analytique, nourri de psychologie génétique, lui permit de diviser et subdiviser les étapes dans l'acquisition du savoir par le cerveau enfantin. De ces études, où théorie et contrôle expérimental ont marché de pair, l'un « nourrissant » l'autre, est sorti ce petit livre.

Je l'ai ouvert et étudié avec un intérêt puissant. Critique impitoyable des idées et des pratiques d'autrui, Eug. Delaunay échappe-t-il lui-même à toute critique ? Lui-même ne le prétendrait pas. Mais il n'acceptera, je le sais, que les critiques de ceux qui auront pu faire

— réellement, concrètement — plus et mieux que lui. Or, pour être tout à fait franc, je me sens incompetent en face de la somme de connaissances de psychologie génétique que suppose et comporte cet ouvrage. Je me bornerai donc à des observations qui ne sont en rien des critiques, tout au plus des questions qu'il est permis de se poser.

Les auteurs destinent ce manuel aux cours moyen et supérieur, élèves de 9 à 13 ans ; cadre : le programme officiel. Je dis : les obligations intellectuelles posées par ce cadre sont prématurées, exagérées. Les auteurs, bien entendu, n'y peuvent rien changer. C'est ainsi qu'on peut lire p. 13 : « Une collection de dix unités s'appelle une dizaine », et, p. 342 : « La loi organisa la Banque d'émission et lui prescrivit de conserver un rapport minimum entre le montant de son encaisse or et le montant des billets émis. » Mesure-t-on l'« espace » intellectuel qui sépare la nature élémentaire de cette première phrase (et des premières pages du livre) de la complexité des notions qu'embrasse la seconde ?

Il y a plus encore : les problèmes lancent l'esprit sur nombre de pistes où les éclaircissements oraux du maître seront nécessaires. C'est dire que cet ouvrage est concentré à l'extrême. Eug. Delaunay nous a déclaré d'ailleurs : « Notre manuscrit primitif a été réduit d'environ un tiers pour besoins commerciaux. » Hélas !...

Si l'arithmétique est due, ici, principalement à Eug. Delaunay, la géométrie, et sa liaison avec les activités manuelles, plus poussée que dans nul ouvrage, a été conçue par M. Masseron presque seul. Partout on retrouve le souci du permanent ; on a élagué ce qui est passager (p. ex. : diamètre et poids des pièces de monnaie, alliages, etc.). Les enfants sont incités à voir, manier, dessiner, construire. Dans le croquis coté, on a adopté les règles en usage dans l'industrie. L'ensemble du cours est ainsi progressif et cohérent, la rédaction en est rigoureuse, mais non dogmatique et sèche ; il s'agit d'un véritable apprentissage méthodique avec échelonnement des difficultés dans les procédés de résolution. Bref : une étape importante dans l'art de présenter ces sciences sous forme de manuel. Un vrai outil perfectionné à la disposition du maître intelligent.

Ad. F.



Léon GUILLET, de l'Institut, *Oui, mes enfants, la vie est belle lorsque...* (Paris, Plon, 1936, vol. 12 x 18,5 de 255 p., prix : fr. 12. —).

Lorsque quoi ? — Oh, beaucoup de choses. Les conditions de M. Guillet sont au nombre de trente-quatre. Parmi ces conditions à remplir on note : être élégant (« moi, c'est moralement que j'ai mes élégances », a dit le Cyrano d'Edm. Rostand) ; savoir sourire, avoir de bonnes réactions, pratiquer l'indé-

pendance dans une juste limite, éviter le snobisme, aimer recevoir, ne pas croire au « piston », pouvoir essayer, et posséder, au surplus, une foule de qualités évidentes qui font, depuis des millénaires, partie du stock des *vertus* humaines, de ce que le Dr C. G. Jung appelle l'« inconscient collectif ». Or, on rêve en constatant qu'il est nécessaire encore de répéter cela et que l'ouvrage extrêmement quelconque qui procède à cette *n^{ème}* répétition en est à son cinquième mille ! Non, vraiment ?

Je ne voudrais pas être injuste. Certes, un lecteur de « gauche » jugera ce livre et ses considérations « effroyablement bourgeois ». Et je ne saurais le contredire. Mais un psychologue doit savoir expliquer en quoi et pourquoi pêche un livre pareil. Voici, me semble-t-il, son erreur centrale : il juge l'homme par un ensemble de *symptômes* superficiels et croit qu'en suscitant ces symptômes par des raisons, des affirmations ou, si possible, des suggestions, on crée l'homme. — L'auteur ne s'aperçoit pas qu'en psychologie individuelle et en psychologie sociale, notre époque est à un tournant. Il perpétue le passé, celui de l'« honnête homme » du XVIII^e siècle. Il ne voit pas la révolution, cette révolution qui se détourne des symptômes et veut aller aux *sources*. Sources du passé pour juger. Sources de l'avenir pour agir. Révolution individuelle : agir sur la « totalité » de la personne. Révolution sociale : transformer la « totalité » — non de la nation seule, mais du monde — dans le sens du bien collectif (l'« Abondance »), et par l'exclusion des coalitions d'intérêts privés qui vont à l'encontre de celui-ci. En bref, pour l'éducateur, non pas prêcher un idéal schématique extérieur à l'enfant, modèle global à imiter, mais susciter le développement des aptitudes originelles et, si possible, originales, et leur liaison, leur mise en faisceau cohérent au service de l'accroissement de puissance de l'esprit.

Sur son terrain bourgeois, cossu, c'est peut-être bien là aussi ce qu'entendait l'auteur de cette homélie en trente-quatre chapitres. A tout le moins aurait-il, dans ce cas, dû le dire. Sa montre retarde de deux bons siècles.

Ad. F.



OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Vilhelm RASMUSSEN, Ruth, *Tagebuch über die Entwicklung eines Mädchens* (Munich, R. Oldenbourg, 1934, vol. 15 x 22 de 303 pp., Mk. 7,50).

Nos lecteurs connaissent le psychologue danois, directeur de l'École normale supérieure de Copenhague. Dans le n^o de février 1930, p. 49, il a été question de son livre « Child Psychology » ; et on a pu lire, dans le n^o 112, novembre 1935, le texte de sa communication au Congrès international de l'Enseignement de Bruxelles : « La pédagogie du doute ». (Du

doute ? Est-ce bien du doute, au sens de « scepticisme » qu'il s'agit ? Non, mais bien « esprit critique », bien qu'il y ait ici parfois confusion entre curiosité et esprit critique.) Dans ce volume sur sa fille Ruth, née le 3 décembre 1909, l'auteur donne de courtes notes : observations, faits concrets, mots prononcés qui s'étendent jusqu'à la fin de la dix-septième année. Il insiste surtout sur les treize premières ; de la 14^e à la 17^e il n'y a que 30 pages (270 à 300). Ouvrage richement illustré : des photos de l'enfant, de loin en loin, environ 90 dessins dont 8 en couleurs. Aucun commentaire ; mais, en marge, d'un mot, l'indication de la faculté psychologique qui se trouve en jeu ; il y en a ainsi huit ou dix par page.

Une monographie ne se raconte pas. Les faits sont une matière première. On en fera ce que l'on voudra. Autre image : les faits sont un miroir : en les critiquant, chacun se retrouve, se révèle, s'exprime, se caractérise soi-même. Pourquoi se refuser le plaisir de « réagir », au sens psychologique du terme ? N. Roubaikine dit très bien : « Le livre est avant tout un réactif ». Et plus qu'aucun livre, un journal comme celui-ci que l'on sent vrai.

Une remarque générale : pourquoi publie-t-on si peu de monographies telles que celle-ci ? J'en ai eu entre les mains d'admirables. Je n'ai jamais trouvé d'éditeur. C'est la faute du public qui ne comprend pas, n'achète pas ; et la science se trouve, non pas élaborée et enterrinée, mais embouteillée. Le public — ou alors des institutions — doivent venir en aide aux savants.

En ce qui concerne Ruth, quelques notes critiques d'abord. On voudrait que l'année figurât au haut de chaque page, afin de s'y mieux retrouver. Dans le texte dialogué, les voix de personnes différentes devraient être séparées d'un trait. Souvent on s'y perd : qu'à dit cela ? — D'autres critiqueront l'ampleur du texte, trouveront qu'il y a trop ou trop peu — trop peu surtout, — mais ici reparait le spectre du coût de l'ouvrage. Certains commentaires sur le cadre ambiant de cette enfant, ou des vues rétrospectives eussent pourtant rendu service au lecteur.

Quant à la fillette elle-même, on découvre une petite nature optimiste, confiante, sincère, mais aussi singulièrement critique, ironique parfois, analyste quoique sans méchanceté. La mère est calme, clairvoyante, raisonnable ; le père libre penseur, psychologue observateur avant tout. Tout cela imprègne leur rejeton et lui confère une marque distincte. On se tromperait en généralisant de cette enfant-là aux autres, à la moyenne générale.

Et ici un dernier regret se fait jour. Puisque tant de gens très sérieux se sont mis à vérifier ce qu'il peut y avoir de vrai ou de faux dans l'astrologie — tels les docteurs Bretché à Nantes, Henry Duprat, à Genève, etc., etc. — pourquoi ne pas nous donner ici l'heure de la naissance ou, mieux encore, les positions respectives des astres ? On pourrait alors, les dates de chaque fragment étant données, vérifier *in vivo* ce que l'on appelle

les transits : effet (supposé) de la position actuelle des astres sur les positions lors de la naissance.

Voilà pour la science expérimentale. Quant à l'éducation, chacun en jugera selon ses lumières. La marque caractéristique est bien ici l'éveil de l'esprit critique : pas de superstitions, la vérité avant tout. En ce sens, elle est hardie. Mais on méconnaît trop, dans cette famille, le sens du symbole qui enveloppe, cache ou révèle, selon le point de vue auquel on se place, des réalités invisibles et autrement inexprimables. Ecarter le symbole et renverser du même coup ce qu'il signifie, c'est un peu — s'il est permis de s'exprimer ainsi — user du pavé de l'ours.

Si je dis que peu de livres, depuis bien des années, m'ont passionné autant que celui-ci, on en comprendra la valeur. L'auteur est un psychologue singulièrement clairvoyant. S'il n'a vu, s'il ne pouvait voir que ce qui répondait à son type psychologique — et aux rapports entre son type et celui de sa fillette — ce n'en est pas moins une belle tranche de réalité concrète et vécue qu'il nous apporte là.

Ad. F.

..

Emilio UZCATEGUI, *Situación del Niño en la legislación ecuatoriana*, thèse pour obtenir le grade de docteur en jurisprudence à l'Université centrale de Quito (Quito, Imprenta nacional, 1935, vol. 15 x 20 cm. de 188 pp.).

On sait à quel point le sort de l'enfance — et de la nation — composées d'êtres concrets, dépend de cet ensemble de conceptions abstraites que constituent les lois. Souvent bonne volonté et raison d'un côté, législation, tradition et absurdités, de l'autre. Un travail comme celui-ci, si ingrat puisse-t-il apparaître au profane, a donc son utilité ; une utilité éminente. Surtout si, comme ici, l'auteur ne se contente pas de comparer le Code actuel aux codes précédents du pays ou même aux codes contemporains d'autres pays. Cela peut être utile, mais à une condition : faire intervenir des jugements de valeur. M. Emilio Uzcátegui a été l'un des premiers pionniers de l'éducation nouvelle en Amérique latine. Il a combattu pour elle au Chili avant 1930. A cette date, je l'ai vu secrétaire au ministère de l'Instruction publique de l'Équateur ; plus tard il a étudié aux États-Unis. C'est dire que sa parole a du poids.

Voici ses conclusions : « La législation électorienne, en ce qui concerne l'enfant, se ressent des archaïsmes et des injustices, fruits d'un respect exagéré en la stabilité des Codes fondamentaux. La Constitution de la République contient de magnifiques dispositions en faveur des enfants ; il y manque toutefois les lois d'application qui seules pourraient les rendre efficaces. Parmi les dispositions légales, peu sont mises en pratique, surtout en ma-

tière de protection de la jeunesse. » Lois bourgeoises qui semblent ignorer le prolétaire et l'indigène. Les seules lois qui existent en faveur de l'enfance sont celles qu'a édictées en 1928 le Dr Ayora, alors Président de la République, celui-là même qui devait en 1930, le premier en Amérique, affilier sa nation au Bureau international d'Éducation de Genève. M. Uzategui conseille de faire appel à des médecins, à des pédagogues et à des juristes, d'instituer des tribunaux de l'enfance avec juges spécialisés et surtout de protéger la croissance normale et saine de l'enfance contre toutes les entraves, de quelque nature qu'elles soient, qui peuvent surgir et tenter de faire obstacle au progrès.

Ad. F.

**

NOUVEAUTES PÉDAGOGIQUES SUD-AMÉRICAINES

Le Chili a envoyé à Costa-Rica, en Amérique centrale, une mission pédagogique dirigée par M. Louis Galdames et qui compte parmi ses collaborateurs M. Arturo Piga, spécialiste d'éducation pré-scolaire, et M. Oscar Bustos, ancien élève des Instituts Decroly, à Bruxelles, et J.-J. Rousseau, à Genève, un des maîtres incontestés de l'Amérique latine en matière d'École active. A tous ceux qui lisent l'espagnol, je voudrais recommander l'étude magistrale qu'il a publiée dans le volume « Informes y Trabajos », publié par la mission chilienne (Juan Arias, impr., San José, Costa-Rica, 1935), et intitulé modestement « Educacion primaria y normal ». C'est un des exposés les plus précis et les plus complets que je connaisse de ce qu'on a appelé l'École active, exposé basé sur l'expérience des dix à douze chefs de file du monde entier, spécialistes de cette question.

M. Oscar Bustos a publié à la même occasion « El metodo de los tests al servicio de la Escuela activa ». Même conscience, même large documentation, même souci de clarté dans la recherche des critères de l'individualisation.

De l'Uruguay, nous avons reçu : « Por la restauracion de la cultura universitaria », par M. José Pedro Segundo, ancien doyen de l'enseignement secondaire et préparatoire. Il s'agit d'un projet de réforme du baccalauréat. Mais à cette occasion, l'auteur se livre à des digressions souvent très captivantes dans les domaines de la réalité et des idées. « Notre époque barbare est due à la carence philosophique de l'école », a dit Ortega y Gasset (cité ici p. 116). Il faut non pas enregistrer un programme, mais apprendre à apprendre (p. 151). Sur les cliniques préventives (pp. 332-347), sur le code du futur citoyen (pp. 348 à 362), il y a des pages excellentes.

En Bolivie, il semble qu'il existe quelque rivalité entre les novateurs de Sucre et ceux de La Paz. M. Vicente Donoso Torres, directeur de l'École Normale ou Institut des Sciences de l'Éducation, à Sucre, lance une nouvelle revue

Nuevos Rumbos (voies nouvelles), n° 1, avril 1936, où il se déclare « unique représentant en Bolivie de ladite Ligue » — celle pour l'Éducation nouvelle. A cette date, c'était vrai, d'ailleurs. Mais au Congrès de Cheltenham la Ligue a accueilli, à titre de section nationale, le groupe et la revue récemment constitués à La Paz. Le monde est assez vaste pour que tous les ouvriers réellement voués à la reconstruction, sur une base scientifique, de l'édifice scolaire soient les bienvenus.

Ad. F.

**

Elsa-Nerina BARAGIOLA, *Da San Francesco al Carducci, Liriche scelte per uso scolastico* (Zurich, Orell Fuessli, 1935, broch. 12 x 18 de 64 pp.).

Petite anthologie de littérature italienne : saint François, Dante, Pétrarque, Boccace, Laurent de Médicis, Michel Ange, Torquato Tasso, Alfieri, Ugo Foscolo, Leopardi, Manzoni, Carducci surtout, et quelques autres poètes figurent ici par leurs œuvres les plus caractéristiques.

**

Dr Ernst REISINGER, *Mitteilungen des Altlandheimer Bundes Schondorf am Ammersee*, févr. 1936.

Ce fascicule, consacré à l'enseignement du dessin et à la décoration scénique dans une des plus anciennes Ecoles nouvelles de l'Allemagne du Sud, est admirablement illustré. Dessins collectifs, construction d'un village en miniature, reliefs obtenus avec des moules gravés dans du gypse, gravures sur linoléum, maquettes théâtrales, photographies de scènes jouées, marionnettes, tout cela montre une vie intense et une recherche d'art qui fait honneur à l'École de Schondorf, à son directeur et à ses professeurs. (Ecrire à l'auteur pour se le procurer.)

Ad. F.

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

L'ÉCOLE VIVANTE

50, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (à face le lycée)

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

Pavillon - Grand jardin - Scins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

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

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

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE
ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, 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

de

l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoedres

d'après M. le Dr O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13 - GENÈVE (Suisse)

Institut MONNIER

Ecole 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^e** —

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

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'École Unique en France et à l'Etranger, 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)

Ecole 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 9 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à **M^{me} 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)

Nous sommes heureux d'annoncer à notre fidèle clientèle une importante

BAISSE DE PRIX

sur notre MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES & JARDINS D'ENFANTS, ainsi que d'intéressantes nouveautés, dont voici les principales :

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 LAQUE : 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 LAQUE : 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. »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, 7. » — Encastresments géométriques, 6 sujets, 8. »

Poupées décroissantes, 5 sujets, 12. » — Dominos des formes encastresments,

10 dominos, 6. »

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, 8.50

Les Boules décroissantes à encastresment, 14. »

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1^{re} Série, La Journée de l'Enfant, 24. » — 2^e Série, Les Jeux de l'Enfant, 24. »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Parait tous les vingt jours. 1^{er} : 17 fr. 50 — Le nombre : 1.40 (édition gratuite)

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