

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

CONGRÈS DE CHELTENHAM ; COMPTES RENDUS ET COMMUNICATIONS

M^{me} M. KLEIN. — Nécessité de la psychanalyse chez certains types d'enfants difficiles.

M^{me} M. MACAULAY. — Une nouvelle expérience en matière de coopération entre parents et éducateurs.

D^r CHANG-PENG-CHUN. — Contacts interculturels et adaptation créatrice dans le monde moderne.

L'Activité des Instituts médico-pédagogiques :

a) T. A. RODGER. — Le rôle du tempérament en orientation professionnelle.

b) M^{me} C. L. G. BURNS. — Problèmes de conduite sociale et méthodes de traitement.

SIR SARVENAÏB RADAKRISHNAN. — La liberté spirituelle et l'Éducation nouvelle.

SUSAN ISAACS. — La liberté personnelle et la vie de famille.

M^{me} S. MATSNER-GRUENBERG. — Liberté individuelle et vie familiale (*symposium*).

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

15^e Année.

FÉVRIER 1937

N^o 125

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS V^e

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. 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 originaire 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 883, Buenos-Aires.
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Mossuy.
 BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Bakchikiro, Sofia.
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 11 Rosengården, Copenhague.
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogía*, Sr. Miguel-Angel, Madrid VI.
 HONGRIE : *A Jovo Učitelj*, 41, Tigris Utca, Budapest.
 PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.

PORTUGAL : *A e Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.
 ROUMANIE : *Centru Inima Copiilor*, Strada Manu Santa, 79, Bucarest.
 SUÈDE : *Pedagogiska Sjämskal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.
 Tchécoslovaquie : *Nové Školy*, Trépa, 181, Prague.
 TUNISIE : *Fikriat*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.
 YUGOSLAVIE : *Redna Skola*, Stevana, 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, 1913 Fr. 5 »
Biogetti und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1913 (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)
Le 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. 55 »
L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. scs. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Epîtres éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1918 Fr. 5 »
Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1919 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Autonomie des Ecoles. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 32 »
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 »
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1923 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille, 1^{re} éd. ; Édition 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., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais). Fr. 35 »
L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926
La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

L'Âube de l'école sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 12 50
Le Progrès spirituel. Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »
Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lamerlin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
Trois pionniers de l'éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 15 »
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, 1^{re} éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 32 »
L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Alar, et Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »
L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »
Caractéologie typologique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft). Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 »
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 3 50
Les Éléments constitutifs du caractère. Annuaire de l'enfance Fr. 2 50
L'Épître de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1931 Fr. 10 »
Alimentation et Radiations. Paris, Ed. de « Trait d'Union », 1, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 19 »
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^o 691-92.

Nécessité de la psychanalyse chez certains types d'enfants difficiles

Par M^{me} Mélanie KLEIN (Angleterre)

Il existe des enfants difficiles chez qui les moyens thérapeutiques habituels se montrent inefficaces : changements favorables de milieu, influences éducatives, occasions fournies à l'enfant de jouer ou de se livrer à des occupations de son goût ou utiles à son cas, etc. Ces méthodes, quelque bienfaisantes qu'elles se montrent dans nombre de cas, échouent ou n'atteignent pas de résultats décisifs chez les enfants dont les défauts sont profondément enracinés.

Si l'on envisage les causes de plusieurs difficultés affectives chez les enfants, on pourrait dire, de façon générale, qu'elles émanent de deux sources. Circonstances défavorables, en particulier durant les premiers jours de leur vie ; celles-ci font peser sur l'esprit de l'enfant tout un ensemble d'effets mauvais. En second lieu : tendances agressives personnelles qui font naître dans son esprit des sentiments de peur ou de culpabilité, bien qu'ils commencent par être dirigés contre les personnes dont il dépend et auxquelles il est le plus attaché : sa mère, en toute première ligne. Même lorsque les circonstances sont favorables, il arrive que les tendances et fantaisies de l'enfant liées au sentiment de peur — tendances qui se développent de façon naturelle dans son esprit et sont en relation avec la vie instinctive — donnent lieu à des difficultés psychologiques sérieuses. Par ailleurs, quelque défavorables que soient les circonstances, on ne saurait leur attribuer la cause unique

des troubles, car les tendances et fantaisies de l'enfant lui-même jouent un rôle primordial dans les effets que ces expériences exerceront sur son esprit. Ceci explique pourquoi les influences et changements de milieu ne suffisent pas toujours ni nécessairement à écarter les difficultés. Si celles-ci sont dues à des conflits inconscients profonds, plutôt qu'à la pression externe des circonstances, il sera impossible d'en venir à bout par quelque méthode que ce soit qui ne pénètre pas jusqu'à la source de ces difficultés. Voilà pourquoi certaines sortes de troubles relèvent uniquement de la technique de la psychanalyse, capable d'atteindre les causes inconscientes des conflits de l'enfant.

Parmi les types divers de difficultés que les méthodes pédagogiques ou autres ne sont pas à même de résoudre et où seule la psychanalyse peut parvenir à des résultats efficaces, je choisirai un exemple qui me paraît bien propre à illustrer ma thèse.

Les enfants du type que j'examinerai ici, si on leur témoigne de l'amitié, semblent incapables d'y répondre ; ils n'éprouvent aucune affection réelle. Ils sont en général extrêmement défiant, bien qu'ils sachent voiler ce sentiment. Ils sont indéquables, au sens propre du mot, car, bien qu'ils témoignent parfois d'une docilité apparente, ils ne sont conduits à cette attitude que par peur et désir d'échapper aux punitions ou dans le but d'obtenir certains avantages.

Jean, douze ans, fut amené aux services

de psychanalyse pour inhibition à l'étude et difficultés de caractère. Famille pauvre et simple, mais intelligente. Il donne l'impression d'un enfant défiant et timide qui évite de vous regarder dans les yeux ; mais en même temps on le sent capable d'être arrogant et enclin à des accès de violence et de cruauté à l'égard des autres enfants. Quoique Jean soit très désireux de frayer avec ses maîtres et avec ses camarades, il n'y parvient pas ; on le considère définitivement comme insociable et impopulaire. Il est enclin à mentir et à voler ; on ne saurait lui faire confiance. Aucune affection pour personne. Cette hypocrisie à certains égards — par exemple, sachant cacher son trouble sous une apparence trompeuse, — il n'est pas porté à simuler de l'affection, il résiste aux gens et ne se confie à qui que ce soit.

À l'analyse, il apparaît que Jean ne croit à l'affection ni à la confiance de personne ; avant tout il ne croit à aucun bon sentiment chez lui-même et c'est là la raison pour laquelle il se défie d'autrui. Son adaptation — pour autant qu'il s'est adapté — a été principalement causée par la crainte, par le désir d'éviter les ennuis ou d'en tirer profit. Une autre cause importante à l'appui de ses efforts pour s'adapter est sa peur obsédante qu'on le croie différent des autres enfants et sa crainte anxieuse qu'on se moque de lui et qu'on l'humilie, ce qui le conduit à éviter d'être remarqué. Il est incapable d'affection réelle et la gentillesse a rarement suscité chez lui une réponse. Ces manifestations ont été gravement influencées par la mort de la mère de Jean, survenue il y a quelques années. Il l'aimait beaucoup, et sa sœur aussi, mais, après la mort de la mère, leurs relations devinrent moins satisfaisantes et il semble perdre son affection pour sa sœur. Pour son père, Jean n'a jamais eu de réelle affection, bien qu'il se gardât d'entrer en conflit avec lui.

La psychanalyse a révélé que la mort de la mère n'a pas été la cause fondamentale du développement défavorable qui a suivi, bien qu'elle ait considérablement aggravé la situation. Des accès de violence d'un caractère définitivement asocial et même criminel, survenus au cours des séances de psychanalyse, ont révélé des faits remontant à la première enfance. Il avait eu alors une crise de rage tout à fait grave du fait qu'une bouteille trop chaude lui avait été présentée alors qu'il la savait trop chaude. Intense avidité et, en relation avec ce fait, impulsions destructives très violentes à l'égard de sa mère après chaque mécontentement et privation, ont donné lieu à une grande anxiété : il craignait de lui avoir fait du

mal ; ou plutôt, il avait peur de lui faire du mal lorsqu'il sentait sourdre en lui le sentiment de haine. Un conflit insoluble naquit ainsi qui détermina tout son développement subséquent. La personne dont il était le plus aimé se trouvait être celle qui se trouvait le plus exposée à sa haine, parce que c'était d'elle qu'il attendait le plus de témoignages d'affection. Cet amour avide fut aussi l'origine de son intense jalousie : il ne tolérait pas que quiconque pût jouir de son amour ou de son attention.

C'est un trait caractéristique de l'esprit infantile que les fantaisies, agressives associées aux impulsions destructives sont ressenties comme un danger réel pour la personne qui en est l'objet et susciter un sentiment de culpabilité. Si l'enfant n'en est pas entièrement possédé, ces anxiétés et sentiments de culpabilité donnent tout de suite naissance au désir de réparer les choses ; un milieu favorable contribuera dès lors pour beaucoup à modifier le développement ultérieur. Mais si, pour une cause ou pour une autre, cette lutte profonde entre les impulsions destructives, et, d'autre part, le sentiment d'amour et les tendances constructives n'a pas trouvé une solution plus ou moins satisfaisante durant les toutes premières années de la vie, ceci exerce une influence sur toutes les relations futures. La psychanalyse — et c'est là l'un des effets fondamentaux qu'elle produit — revivifie les sentiments et impulsions en conflit, de quelque nature qu'ils soient : amour, haine, défiance, culpabilité, craintes, etc. Au contact avec l'analyse, ils se concentrent momentanément sur lui, ce qui permet de les soumettre à l'analyse.

Revenons à Jean. Ses tendances agressives et ses craintes ont été très lentes à se manifester, mais se sont modifiées plus tard dans une certaine mesure. Lors de la mort de sa mère, toutefois, cet événement lui apparut comme une confirmation de sa crainte que ses violentes tendances sadiques aient abouti au résultat attendu. Son sentiment de culpabilité en fut énormément accru et sa confiance en ses bons sentiments à lui et en ses tendances constructives, diminuée dans la même proportion. Plus encore : il éprouva qu'il ne serait plus capable d'aucun lien dans ce monde car, dans son esprit, il estimait avoir détruit la source de toute bonté.

Durant l'analyse, des sentiments d'amour et de confiance se firent jour à l'égard de l'analyste, alternant avec des mouvements de haine violente et des désirs de destruction ; mais il mit toute son énergie à refuser,

ALBUMS - JEUX DU PÈRE CASTOR

*Jeux d'observation, de comparaison,
d'attention, de lecture :*

A.B.C. DU PÈRE CASTOR.....	4 à 10 ans.....	12 fr.
LES TROIS OURS	5 à 8 ans.....	6 fr.
CHACUN SA MAISON.....	4 à 10 ans.....	6 fr.
CHACUN SON NID.....	6 à 12 ans.....	6 fr.
FAITES VOTRE MARCHÉ.....	4 à 12 ans.....	10 fr.
CHEZ NOUS IL Y A.....	6 à 15 ans.....	10 fr.
6 MÉTIERS.....	7 à 14 ans.....	10 fr.

*Jeux d'observation et de déduction,
auto-correctifs :*

DE FIL EN AIGUILLE.....	6 à 12 ans.....	6 fr.
ILS FONT COMME ÇI.....	6 à 12 ans.....	6 fr.
UN JOUR DE VACANCES.....	6 à 12 ans.....	6 fr.

*Des puzzles... Jeux de géométrie,
de dessin et de composition :*

JEUX DE FORMES.....	4 à 12 ans.....	7 fr. 50
RONDS ET CARRÉS.....	6 à 12 ans.....	6 fr.

*Chacun de ces albums est l'équivalent d'une véritable **BOITE DE JEUX**
contenant de 6 à 15 jeux différents et se prêtant à une quantité de combinaisons.
Demandez le Catalogue spécial gratuit de la Collection*

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR
FLAMMARION, ÉDITEUR

26, Rue Racine, 26 — PARIS (6^e)

à soi-même autant qu'à l'analyste, ces sentiments d'amour grandissants.

Un jour, au cours de l'analyse, Jean me récitait un petit couplet français où un petit chat jouait avec le peloton de laine de la grand'mère incarnait l'analyste qui lui avait grand'mère se dirigeait vers lui, mais le chat lui échappait saisi d'une crainte panique ; un peu plus tard pourtant, le chat revenait, car il savait bien qu'au fond la grand'mère était bonne et patiente. Jean réalisa soudain que, dans son esprit, la bonne grand'mère incarnait l'analyse qui lui avait montré tant de patience. Mais cette réalisation spontanée de ces sentiments amicaux à mon égard fut suivie d'une explosion de violence où il me lança son couteau (heureusement émoussé) et me manqua tout juste. Il ajouta que s'il m'avait atteint, ça ne lui aurait rien fait et qu'il n'éprouvait aucun sentiment de regret de ce qu'il avait fait et n'y attribuait aucune importance. Un peu plus tard, lors de la même séance où il m'avait ainsi attaqué, il me dit qu'il y avait deux choses que je ne devais jamais répéter : « aimer » et « tuer ». Cette réaction violente peut s'interpréter comme suit : en prenant conscience de son amour et de sa gratitude à mon égard, il a ressenti d'autant plus vivement que sa mère, qu'il avait aimée et que je symbolisais alors à ses yeux, avait été aussi l'objet de ses désirs de destruction ; amour et haine cohabitaient en lui, d'abord parce qu'elle n'avait pas satisfait ses désirs violents et intenses, puis parce qu'il avait craint qu'elle ne lui rendit la pareille, ce qui avait eu pour effet d'accroître sa haine, son anxiété et sa méfiance de la personne même que l'enfant attaquait dans son imagination. Lorsqu'il prit conscience qu'il m'aimait, sa crainte se fit jour de me détruire, comme il avait, dans son imagination, détruit sa mère. Cette crainte l'amena à me prouver, par son attaque, combien il pouvait devenir dangereux pour moi et à voir du même coup si je chercherais à me venger. Son ancien conflit entre amour et haine et sa crainte pour le salut de l'être aimé étaient réapparus dans toute leur violence et le possédaient tout entier. Sentant qu'il était en proie à une passion intense et incontrôlable, incapable de supporter des privations, inapte à contrôler ses tendances meurtrières, il était furieux de réaliser qu'il aimait une personne alors qu'il se rendait compte, en même temps, du risque qu'elle courait d'être en but à ses attaques.

Un détail permet d'illustrer ce fait. Jean avait coutume d'apporter avec lui des friandises qu'il réservait spécialement à cette fin et qu'il consommait au cours des séances de

psychanalyse. Il le faisait pour une part dans le but d'être capable de réfréner ses explosions de violence contre moi. Un jour, après qu'il eût fait brûler une grande quantité de papier dans ma chambre, il me dit : « Je n'aurais pas fait ça, si j'avais eu des friandises avec moi. » Il en était déjà venu à comprendre que, dans la mesure où il évitait (où il ne refoulait pas directement) les privations, il était mieux à même de contrôler ses tendances agressives.

Jusque là, il avait enseveli son amour, parce qu'il ne se croyait pas capable d'aimer quelqu'un sans mettre du même coup cette personne en danger. Il avait donc pris à cœur d'écarter violemment de lui les influences amicales. D'où le fait que ses tendances constructives et sa foi en elles se sont trouvées inhibées.

Comme je l'ai signalé déjà, très tôt, au cours de son développement, les sentiments de culpabilité résultant de ses impulsions agressives à l'égard de la personne aimée ont conduit au désir de réparer le mal fait dans son imagination. Ces vœux de rétablir les choses, de les remettre en bon état est le fondement de toutes les tendances constructives ; ils influencent toutes les activités créatrices et productives subséquentes, aussi bien dans le domaine de l'étude que dans celui du développement intellectuel.

Jean était tellement possédé par le danger de ses tendances destructives qu'il n'était plus capable de croire en ses tendances constructives. Le fait que ses tendances à réparer ne se développaient pas, et sa méfiance envers tout et chacun, étaient responsables aussi bien de son incapacité à acquérir des connaissances, que de son inhibition intellectuelle en général et de toutes ses autres difficultés.

En même temps que l'analyse lui permettait de prendre conscience des motifs inconscients de ses difficultés, sa violence diminuait, sa capacité d'apprendre et sa sociabilité s'accroissaient considérablement. Il apprit à établir de bons rapports avec autrui, s'attacha vraiment à certaines personnes et toute son attitude se modifia de façon réjouissante.

Je tiens à insister sur ce fait important du lien primitif qui relie entre elles les impulsions agressives et les tendances constructives. Leur point de jonction est l'amour et, dès lors, le sentiment de culpabilité envers la personne qu'on a offensée en imagination. C'est pourquoi ce lien primitif peut se trouver rompu si les sentiments de crainte et de faute en viennent à prendre le dessus. Si, dans l'esprit de l'enfant, un équilibre ne peut être atteint entre amour et haine, entre impulsions agressives et efforts pour réparer

le mal, les sentiments d'amour et tout ce qu'ils impliquent sont entièrement anéantis.

Les vraiment bons éducateurs, inspirés par une compréhension psychologique authentique, ont en effet toujours vérifié que le fait de manifester de la confiance envers les bonnes intentions de l'enfant et de croire en elles, même s'il n'est pas facile de les détecter, est quelquefois le bon moyen de les amener à se manifester et de les fortifier. Mais, comme nous l'avons vu, ce moyen lui-même échoue bien souvent. Si les sentiments d'amour et de bonté sont si profondément enfouis que, pratiquement, c'est comme s'ils n'existaient plus, il est vain de faire appel à eux.

En outre, dans les cas comme celui que j'ai rapporté, toute tentative d'affection, tout ce que l'enfant pressent comme un appel à ses bons sentiments, suscite immédiatement son anxiété et ses soupçons. Car, dans les couches profondes de son esprit, il sent qu'on ne peut pas avoir confiance en lui à cause de ses impulsions agressives incontrôlables et qu'il vaut mieux, pour autrui et pour lui-même, que les gens demeurent sur leurs gardes à son égard. Avec un enfant de ce type, c'est seulement par l'analyse de ses impulsions et imaginations agressives et des différentes anxiétés auxquelles celles-ci donnent lieu, que le psychanalyste découvre (au sens étymologique du mot) les sentiments de culpabilité nés de ces impulsions et trouve alors accès auprès des sentiments d'amour qu'ils recouvraient.

Concluons en constatant que le traitement spécial entrepris par un psychanalyste com-

pétent peut être un adjuvant utile à l'éducation dans les cas où il se révèle comme indispensable. Il est vrai que bien des difficultés se manifestent pour appliquer de façon générale le traitement psychanalytique. Il arrive qu'il dure longtemps ; il ne peut être entrepris qu'individuellement : un seul enfant à la fois et plusieurs fois par semaine. Il se présente toutefois des cas où un traitement psychanalytique plus court atteint des résultats de grande portée que l'on n'eût pu obtenir avec aucune autre méthode. Rappelons aussi qu'actuellement beaucoup d'efforts, de temps et d'argent sont consacrés à tenter de stabiliser et d'élever des enfants qui, comme j'ai essayé de le montrer, ne sont pas en mesure de bénéficier de ces méthodes. Le fait qu'il ne nous est pas encore donné d'appliquer ce traitement d'une façon plus générale ne doit pas nous faire perdre de vue que, dans nombre de cas — des cas plus nombreux qu'on ne le soupçonne — la santé mentale et l'éducation ne sont possibles que si l'enfant est soumis à un traitement psychanalytique. Rappelons-nous également qu'il y eut une époque où la seule idée que tous les enfants recevraient un jour une éducation comme celle qui leur est donnée aujourd'hui, eût semblé une pure utopie.

Lorsqu'on comprendra de façon plus générale que, pour certains enfants, la psychanalyse est d'une importance fondamentale, on trouvera les voies et moyens pour étendre ce mode de traitement à tous ceux qui en ont besoin.

UNE NOUVELLE EXPÉRIENCE

en matière de coopération entre Parents et Educateurs

Par Miss Mary MACAULAY,

Conférencière ambulante du Conseil « Foyer et Ecole » de Grande-Bretagne

L'expérience dont il va être question a été faite à l'École féminine du Comité de Wirral. Elle a été exposée dans la revue anglaise *Parents et Maîtres* du Conseil « Foyer et Ecole » de Grande-Bretagne, dont le siège est 29 Tavistock Square, à Londres W. C. 1.

« Des réunions de discussions pour parents ont été tenues régulièrement à cette école depuis son ouverture en 1931, écrit Miss Marjory Chambers, la directrice. Nous avons donc été extrêmement heureuses d'accepter la suggestion du Conseil « Foyer et Ecole »

qu'une de nos réunions fût dirigée par Miss Mary Macaulay lors de sa visite à Liverpool en janvier. Le sujet choisi fut : « La croissance de l'enfant » et Miss Macaulay a prononcé une allocution si riche et de si haute inspiration que nos premières questions furent : « Quand Miss Macaulay reviendra-t-elle ? » et : « Ne serait-il pas possible de faire en sorte qu'elle parlât à nos jeunes filles ? » Il en résulta que Miss Macaulay consentit à passer avec nous une semaine en février. » Chaque jour des réunions ont eu lieu, le

plus souvent à 11 h. 30, à 15 heures ou 16 h. 30 et à 20 heures, pour les différentes classes de jeunes filles et, le soir, successivement, pour les parents, les mères en particulier et le corps enseignant.

Peu de parents se sont dérangés pour la première séance, mais bientôt cent mères vinrent et, le dernier soir, cent vingt pères et mères. Les premières causeries aux élèves s'adressaient aux grandes; mais cinquante lettres parvinrent à la direction demandant que des plus jeunes pussent y assister aussi. Finalement 300 jeunes filles de 11 à 17 ans reçurent l'enseignement de Miss Macaulay. En développant son sujet : la croissance de l'enfant, elle montra que la vie est une conquête spirituelle qui comporte un risque et qui consiste à développer des puissances nouvelles. D'une façon toute concrète et vivante, elle a montré quel est le développement physiologique et psychologique dès la naissance et à travers l'adolescence. Les phénomènes de la naissance et de la sexualité y figuraient à leur place respective, les premiers à l'occasion de la période infantile et de la façon de répondre lorsqu'un enfant pose quelque question à ce sujet; les autres lors de la troisième causerie sur l'adolescence et en réponse aux questions posées. Ces entretiens ont éveillé un vif enthousiasme chez les jeunes filles. Elles ont posé un grand nombre de questions intelligentes; à plusieurs d'entre ces questions il était urgent d'apporter une réponse claire.

Conséquence remarquable et inattendue de ces causeries, un sentiment de joie accrue dans l'école. Elle s'est manifestée par plus de dignité, de confiance, d'aisance dans l'expression et a frappé aussi bien les parents que les institutrices. Ceci était dû au sentiment de libération éprouvé par les jeunes filles, du fait qu'elles avaient eu l'occasion de discuter librement des sujets qu'elles avaient refoulés jusque là. Corps enseignant, élèves, parents avaient le sentiment d'avoir fait une expérience importante et désormais les jeunes filles se sont senties prêtes à s'ouvrir en toute franchise à leurs parents et à leurs institutrices en ces matières. Le motif profond de cette nouvelle attitude réside toutefois dans le fait que Miss Macaulay a su donner à tous une vision nouvelle et une compréhension plus haute des mystères éternels de la vie. C'est comme si un souffle du large était venu nettoyer les âmes et les remplir d'un esprit de vie. Et Miss Marjory Chambers d'ajouter à son rapport : « Merci à elle d'avoir approfondi notre conscience et de nous avoir donné un sentiment plus vif de liberté et d'amitié, de telle sorte que corps enseignant, parents et jeunes filles se

trouvent unis dans la recherche d'une vie plus riche appuyée sur l'effort et sur la discipline. »

Plusieurs écoles ont demandé à faire la même expérience, mais Miss Macaulay a tenu à souligner que celle-ci n'est possible que là où, comme à Wirral, existe une atmosphère amicale, exempte de sentimentalité.

Après avoir fait connaître ces faits à ses auditeurs, Miss Mary Macaulay a ajouté ce qui suit.

♦♦

Le rapport de l'Ecole de Wirral montre que, par la coopération des parents et des maîtres, des causeries psychologiques adressées aux élèves et portant sur la croissance de l'enfant ont été inaugurées en Grande-Bretagne. Bien que la tentative en soit au stade de l'expérience, il vaut la peine d'en dire quelques mots. Sans doute faudra-t-il quelques années pour se rendre compte de l'influence de ces entretiens, mais en attendant il y a déjà des points intéressants à relever. L'expérience de Wirral a été suivie en effet de plusieurs autres.

La méthode invariable consiste à commencer par l'enfance et à montrer, de façon plus dramatique que scientifique, le devoir qui résulte du fait que cette période est celle où s'accomplit l'œuvre utile et importante de la croissance. Les instincts et intérêts qui se manifestent aux différentes étapes de la première enfance sont présentés de façon vivante, au moyen d'anecdotes suscitant du plaisir et des éclats de rire. La croissance apparaît comme un tout : le côté biologique n'est pas séparé des aspects psychologique et spirituel. De cette façon, l'exploration de son propre corps par le petit enfant, la joie qu'il éprouve au fonctionnement de son organisme et les premières questions qu'il pose sur l'origine de sa vie viennent s'intégrer naturellement et aisément dans l'ensemble de l'histoire de la croissance. Ceci écarte le risque d'éveiller des sentiments d'ordre sensationnel et éveille un intérêt intelligent et le sens de la responsabilité à l'égard de la question du développement pris comme un tout.

Quant au nombre et à l'âge des enfants, on peut dire que, pour la première causerie d'ordre général, peu importe leur nombre; dès 11 à 12 ans et au-dessus, les âges peuvent se trouver mêlés. Cette première conférence traite de façon large de la période infantile, ne s'appesantit guère sur l'enfance (car les instincts et intérêts de cet âge ne se prêtent pas bien à une présentation faite à des enfants) et évoque simplement les débuts des transformations que subissent le corps et l'esprit au moment de la puberté. Elle tend

à donner aux jeunes élèves le sentiment de la dignité qu'il convient d'observer en ces matières et aux plus âgées celui de leur responsabilité. Celles qui n'ont pas encore atteint la puberté sont d'avides questionneuses et portent aux petits bébés un intérêt très vif. Elles sont capables de s'attaquer à une foule de problèmes, mais s'attachent invariablement à ceux qui sont pratiques et utilitaires : santé, habitudes ou formation des tout-petits. Pour les causeries suivantes, s'adressant aux fillettes de 13 à 14 ans et au-dessus, il est bon de laisser de côté les plus jeunes. Dans certaines écoles, on a laissé ensemble toutes les élèves, dans d'autres, on a pris à part certains groupes de classes ou d'âges. Ceci a dépendu des préférences de la directrice et des circonstances. Aux jeunes filles ayant atteint l'adolescence, il convient de parler à part des autres et de leur donner l'occasion de poser des questions correspondant au degré de leur développement.

Jusqu'ici, on s'est adressé à un nombre relativement peu élevé d'écoles de toute sorte : élémentaires, secondaires, privées et publiques ; les unes dans les bas-fonds ou les quartiers pauvres des villes, d'autres fréquentées par des milieux aisés, d'autres encore situées dans des quartiers riches. Il est amusant de constater combien il y a peu de différence dans les questions posées par les enfants selon leur état social, sur les points développés dans les causeries ; par contre ceux des milieux pauvres témoignent d'une expérience bien plus grande, due aux conditions misérables qui sont les leurs. Tous apportent manifestement le même intérêt au récit de la croissance.

On a fait aussi des causeries dans des écoles de garçons. Ici encore, il n'y a pas de différence capitale à signaler dans l'intérêt suscité, et ceci même quand il s'agit de la croissance des tout-petits. Les questions posées indiquent pourtant une certaine différence quant au ton et aux points soulignés. Il faudra revenir là-dessus lorsqu'un nombre plus grand d'expériences aura été fait.

Quant à la façon de poser les questions et d'y répondre, dans certains cas les enfants les ont posés par écrit à la fin de chaque séance ou après une série de conférences, et on leur a consacré une période spéciale. Dans l'une des écoles, il y avait une boîte aux lettres durant la semaine des causeries (qui avaient lieu chaque jour pendant une heure) et la dernière séance a été consacrée tout entière à répondre aux questions des élèves. Pour d'autres, des jeunes de 16 à 19 ans, j'ai utilisé un tableau noir pour illustrer mes causeries sur l'âge mûr au moyen de diagrammes de mon invention. Les questions

ont témoigné d'une grande variété d'intérêts et les élèves ont attaqué le sujet d'une façon extrêmement intelligente et pratique. Ceci illustre le besoin urgent des jeunes gens d'avoir une vue claire et intelligente de leur propre nature et de leurs besoins. Ces questions n'ont jamais rencontré aucune difficulté ; elles étaient posées spontanément et avec animation. Il y en a eu toutefois qui eussent exigé plus d'attention personnelle qu'il n'était possible de leur en apporter dans un cours collectif.

Voici, à titre documentaire, quelques questions typiques posées. Commençons par les filles :

1. Pourquoi certains bébés ne peuvent-ils être nourris au sein à leur naissance ?
2. Faut-il enseigner aux bébés à croire au Père Noël ?
3. Si on loue les petits bébés, est-ce que ça les rend vaniteux ?
4. Quel est le meilleur moyen de surmonter la timidité ?
5. Pourquoi est-ce que les films qu'on appelle éducatifs ne sont pas bien intéressants ?
6. Comment une femme sait-elle si et quand elle aura un bébé ?
7. Est-ce qu'on peut aimer à 16 ans ?
8. Est-ce que l'argent accroît le bonheur dans le mariage ?
9. Qu'appelle-t-on l'appel du sexe ?
10. Si l'ovule est féminin, comment peut-il en sortir un garçon ?
11. Les fillettes peuvent-elles éprouver de la passion pour des femmes mariées ?
12. Est-ce la faute des parents si un enfant n'a pas une attitude franche devant la vie ?

Questions typiques de garçons :

1. Y aurait-il une différence chez un bébé qui serait nourri à n'importe quel moment au lieu de l'être à intervalles réguliers ?
2. Comment feriez-vous pour enseigner à un bébé à surmonter sa peur de l'obscurité ?
3. Faut-il introduire des superstitions dans la vie d'un enfant ?
4. Comment commenceriez-vous la religion pour un enfant ?
5. Pourquoi est-ce que le corps change tellement vers l'âge de 12 ans ?
6. Quelle est la meilleure chose à répondre à un enfant quand il demande comment il a été fait ?
7. Quand nous commençons à nous disputer entre nous, qu'est-ce qu'il faut faire ?
8. Dites-moi, s'il vous plaît, le meilleur moyen de traiter un enfant nerveux et retardé ?
9. D'où ça vient-il quand une personne est par trop critique ?

10. Comment puis-je m'empêcher de rétorquer ?

11. Est-ce que les gens apportent plus d'attention dans des leçons ou dans leurs plaisirs ?

12. Des parents peuvent-ils empêcher leur fille ou leur fils d'aller avec des gens de l'autre sexe quand ils ont au-dessus de 14 ans ?

Voilà sûrement une action de l'avenir qui n'en est, ici en Grande-Bretagne, qu'à ses débuts. Cette action a commencé spontanément ; elle s'est développée au fur et à mesure des besoins ressentis. Ma prière unique est que l'ange à l'épée luisante demeure en garde sur elle et lui conserve spontanéité et naturel, abondance de rire et de vie, quoique fondés en science et compris avec sérieux.

Contacts interculturels et adaptation créatrice dans le monde moderne

Par le Dr CHANG-PENG-CHUN,

Professeur de Philosophie et d'Éducation à l'Université de Nankai (Tientsin-Chine)

J'estime que c'est pour moi un grand honneur d'être appelé à prendre la parole cette année au Congrès de l'Association pour l'Éducation Nouvelle.

Le titre de ce discours contient deux termes plutôt vagues : *culturel* et *créateur*.

Pour ce qui est du mot *culture*, il y a diverses conceptions nationales et diverses manières individuelles de l'envisager. Pour la majeure partie, culture signifie quelque chose qu'ils ont et que les autres n'ont pas.

Le mot *créateur* est lui-même assez ambigu. Il sert parfois à qualifier quelque chose que nous avons le désir de faire quand nous n'avons pas, pour le faire, des raisons suffisantes... Mais il importe de partir de quelque point de vue concret, à savoir, le phénomène des contacts inter-culturels dans le monde moderne.

Tout au long de son histoire, le monde a été témoin de ces contacts. Tous les peuples ont connu les échanges : apports et emprunts. Il n'est pas de nation qui soit 100 % originale. Il en est peut-être qui le pensent !... Toutefois, le phénomène des contacts inter-culturels dans le monde moderne est plutôt unique. Il diffère des phénomènes semblables du passé sur deux points principaux : d'abord, le processus a été infiniment plus rapide qu'il ne fut avant que commençât l'époque dite moderne.

La culture européenne moderne s'est répandue sur le monde dans une période de deux ou trois cents ans. C'est là un processus beaucoup plus rapide que le même processus dans les âges antérieurs. De plus, cette diffusion s'est accompagnée d'un certain potentiel de force, et donc d'une certaine intensité de conflits. Je sais que quelques-uns d'entre nous se demandent si le type de choses actuel, la marque spéciale imprimée aux objets par la culture moderne est à tous égards satisfai-

sant. Il est ici des âmes d'une sensibilité déliée qui, j'en suis sûr, s'interrogent sur ce qu'il faut faire pour le sauver de toute catastrophe imminente.

Quoi qu'il en soit, le fait est que la culture moderne a réellement touché le monde entier. Il faut commencer par reconnaître sincèrement ce fait ; ensuite, nous nous demanderons ce que, de ce fait, il faut faire.

Le choc de la culture européenne moderne avec les autres cultures — cultures qui, elles, sont pré-industrielles — nous a donné, par suite de leurs réactions, des espèces ou des types variés de réajustements. Certains peuples ont immédiatement pénétré dans ce courant de culture moderne et appris à s'adapter relativement avec facilité. D'autres l'ont fait avec hésitation, d'autres ont échoué. Aujourd'hui, en gros, dans le monde entier, se fait jour une attitude différente de celle qu'on trouvait dans les deux dernières générations. On ne pense plus que l'opposition est la méthode la plus productive. Il s'ensuit que la suggestion suivante a été souvent faite : sauvegarder ce qui est bon dans sa propre culture et emprunter aux autres ce qu'elles ont de bon. Cette phrase, on l'entend à tous les échos.

Elle a l'air fort libérale et bon nombre d'entre nous, sans doute, l'approuveraient. Toutefois, si l'on pousse un peu plus avant, on découvre que cette attitude n'est pas assez profonde, car elle laisse au moins deux questions sans réponse ; et ces questions sont d'importance.

Quand on nous dit de sauvegarder dans notre culture ce qui est bon et d'emprunter aux autres également ce qui est bon, on a aussitôt envie de demander : « Qu'est-ce que le bien ? Quel est le critère de jugement du bien ? Quand savons-nous que telle chose est bonne ? » Voilà une question à laquelle il

faudrait répondre. L'autre est la suivante : « Quelle va être la nature du processus de réajustement (sauvegarder et emprunter) dans ce complexe d'activités culturelles ? » Cette question, il va sans dire, implique l'analyse de la psychologie sociale et l'analyse du contrôle rationnel.

Il s'ensuit que l'attitude libérale ci-dessus définie laisse sans réponse deux questions fondamentales : 1° Quel est le bien ? Comment déterminer ce qu'il est bon de retenir et d'emprunter ? 2° Quelle est la nature du processus de conservation et d'emprunt propre aux activités culturelles ?

Je ne me propose pas de répondre en détail à ces deux questions. Vous aimeriez naturellement me demander ce que serait mon attitude. Après tout, ce problème est très important. Il nous intéresse tous. J'oserais dire tout d'abord : débarrassons-nous de la notion, vieille au moins d'un demi-siècle, de l'Orient et de l'Occident. D'ordinaire, les termes généraux sont le lieu caché d'une foule de préjugés. Je veux dire par là que je crois qu'il y a beaucoup d'Orient et beaucoup d'Occidents, et tous ces Orient comme tous ces Occidents empruntent quelque aspect à la culture moderne. Ici, devant nous, il nous est loisible de voir sans effort plusieurs Orient et plusieurs Occidents. Détruisons donc cette manière de penser compartimentée pour penser selon des habitudes socialisées, selon des comportements de groupes, des climats de culture, des genres d'expression nationale ou raciale. Ces choses sont concrètes, au lieu que les autres : Orient, Occident, ne le sont pas et sont susceptibles de conduire à des impasses désagréables. Après tout, nous nous sommes occupés d'un problème très général, qui consiste à n'avoir qu'un mot pour définir un grand nombre de croyances. Nous allons avancer un peu plus : nous allons penser en termes de contacts inter-culturels, soit parmi nous, soit parmi les divers groupes que nous représentons — peut-être que certains de ces groupes ont le même héritage historique et que d'autres ont un héritage différent ?

Demandons-nous donc ce que nous entendons par l'expression : « réajustement créateur ». On ne peut pas toujours demeurer au niveau de l'opposition ! En fait, l'histoire nous apprend que même pendant les conflits, nous apprenons les uns des autres. Nous sommes affectés sans cesse par nos propres ennemis : la simple notion de conflit n'est pas satisfaisante. « Compromis » est aussi un mot indéfini. Quel nom donner dès lors ? Je propose le mot de « réajustement créateur ». Qu'est-ce que cela peut bien signifier ? Est-ce encore un de ces termes qui désignent quel-

que pieux souhait ? Est-ce un pur désir ? Si oui, nous avons le droit, une fois de plus, de ne pas nous en contenter. Voyons donc si nous en pouvons tirer quelque chose de concret.

Pardonnez-moi si, à ce point de mon discours, j'emprunte mes exemples à la Chine ! Jusqu'ici, j'ai parlé en tant que moderne, à présent, je vais parler en tant que Chinois moderne. La culture chinoise, comme vous le savez, a une histoire longue et assez ennuyeuse, très ennuyeuse même, pour ceux qui sont obligés de l'étudier. Le monde européen moderne est venu en Chine avec un sens nouveau de la puissance, sens dû à l'usage de tout l'équipement industriel contemporain. Des événements malheureux se produisirent, dès le commencement du XIX^e siècle, et jusqu'à la fin ; on peut dire que c'est un siècle de conflits et de malentendus.

Auparavant, les choses chinoises étaient mieux comprises du monde occidental. Je ne parlerai pas des contacts remontant à l'histoire romaine, ni de ceux des XIII^e et XV^e siècles quand certaines choses furent importées de Chine en Europe, moins les choses dont on a l'habitude de parler comme la poudre et la boussole, que des choses plus utiles comme par exemple le papier et l'imprimerie. Le savant du monde moderne ne découvrit le fait concret du transfert du papier et de l'imprimerie de Chine en Europe qu'il y a une vingtaine d'années. Jusque là, on croyait que l'un et l'autre s'étaient développés en Europe de façon autonome, mais grâce à des feuilles contemporaines, des traces ont été relevées permettant d'affirmer que le papier et l'imprimerie ont voyagé par étapes dans la direction de l'ouest. En Chine, le papier fut inventé au deuxième siècle A. D. et l'imprimerie était largement utilisée cinq cents ans avant qu'elle le fût en Europe. J'en viendrai à des temps plus récents : au XVIII^e siècle. Les contacts entre la Chine et l'Europe étaient alors assez étroits, mais la lecture et l'intérêt général pris aux affaires du monde n'étaient pas aussi répandus qu'aujourd'hui. Toutefois, les intellectuels et ceux qui liaisaient savaient quelque chose de la Chine, tels les penseurs du XVI^e et du XVII^e siècle ; en France, des hommes du siècle des « lumières », comme Voltaire, Diderot, le Comte d'Orsay ; en Allemagne Leibniz et Goethe ; en Angleterre Gibbon, Goldsmith, Addison, etc...

En Chine, pendant 2300 ans environ, les types de caractères écrits n'ont guère changé ; ainsi est-il facile de lire aujourd'hui des choses écrites voilà 2300 ans. Je ne veux pas suggérer pour autant que vous deviez vous

trouver tenus de commencer l'étude du Chinois...

Quoi qu'il en soit, au cours du XVIII^e siècle, la culture chinoise fut introduite en Occident parmi les penseurs, d'une part et, d'autre part, dans le menu peuple par l'usage d'objets tels que le thé, la porcelaine, la laque, les ouvrages de métal.

Le réajustement de la Chine depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à il y a dix ou quinze ans, — c'est-à-dire pendant une génération environ — se caractérise par le désir d'un emprunt hâtif au monde occidental moderne. On pourrait dire : il y a eu d'abord une période d'autonomie, d'autarchie, de suffisance à soi-même ; puis, voilà une génération, un emprunt hâtif à l'Occident, enfin, depuis dix ou quinze ans, se développe une attitude nouvelle qui est celle d'un réajustement créateur.

Mais vous seriez pleinement justifiés à me demander ce que j'entends par l'expression : « réajustement créateur ». Qu'implique donc ce mot, direz-vous ? Puis-je vous dire qu'il implique trois choses :

1^o la conscience affective d'une frange d'insatisfaction. Rappelez-vous bien cette phrase !

2^o une enquête extensive en vue des suggestions et de stimulations ;

3^o la libération de l'esprit créateur.

1^o Qu'entendons-nous par « une frange d'insatisfaction » ?

Dans tous les pays, nous faisons les choses, habituellement, grâce aux habitudes, à la tradition. Les psychologues nous ont dit que 99 % de nos actes sont dus à la tradition et à l'habitude. La frange d'insatisfaction commence là où l'on sent que la manière traditionnelle d'approche, de réaction, de comportement, de vivre, d'agir, n'apporte pas la satisfaction ; voilà donc la frange d'insatisfaction !

Si nous voulons profiter des opportunités et des stimulations infinies que nous offre le monde moderne, il nous faut d'abord essayer de trouver dans nos manières de vivre traditionnelles quelque insatisfaction. Sinon, l'appréciation des autres cultures demeurera quelque chose de rigide, une appréciation des lèvres : « C'est beau ! » « C'est gentil ! » Dieu sait ce que le mot « gentil » peut qualifier de choses !

Mais si, réellement, nous voulons profiter des possibilités de stimulation du monde moderne, nous vivrons dans un monde de périls, mais aussi d'opportunités ; tout dépend de l'usage que nous ferons de ces opportunités ! Si nous voulons les utiliser, la première chose à faire est d'obliger notre sensibilité à appréhender la frange d'insatisfaction propre à notre propre type d'existence.

Vous allez me dire, par exemple : « Là

manière traditionnelle de peindre ne me satisfait pas ; j'ai donc abouti à une frange d'insatisfaction ». Bien entendu, il faut, d'abord, que vous connaissiez la tradition. Il y en a tellement qui se targuent d'être mécontents sans rien savoir de ce qui a été accompli dans le passé ; alors, si quelque jour ils créent quelque chose, il advient, le plus souvent, qu'ils répètent ce qui déjà a été fait bien des fois. Il faut donc tout d'abord que nous ayons au moins la connaissance de notre propre culture. Il faut découvrir « la frange d'insatisfaction » dans tout ce qui s'écrit, dans la poésie, dans les affaires sociales, et dans mille autres choses.

2^o Une enquête extensive en vue de stimulations et de suggestions. Qu'est-ce que cela veut dire ? Que nous ne délimiterons pas l'étendue de notre enquête. Le monde moderne est si merveilleux que nous avons bien des chances pour découvrir comment d'autres peuples font certaines choses. Il faut donc que notre enquête soit extensive — aussi extensive que le permet notre courte vie humaine.

Si, par exemple, vous êtes expert dans l'art de peindre et ressentez quelque insatisfaction devant le genre naturaliste, ou le genre impressionniste, vous pouvez étendre le champ de votre enquête. Je suis heureux de dire qu'il en est beaucoup pour le faire. De même aussi dans le domaine du théâtre expérimental. Pourquoi nous en tiendrons-nous à un étroit secteur ? Elargissons notre enquête ! Mais que ce soit, s'il vous plaît, afin d'y trouver suggestions et stimulations et non pas en vue d'un emprunt hâtif, d'une copie servile.

3^o Le troisième point s'intitule : la libération de l'esprit créateur. Comment nous libérons-nous et de quoi ? Nous nous libérons de l'inertie des formules, de l'attitude d'esprit qui consiste à considérer les formes culturelles comme si elles ne pouvaient être brisées, comme si elles étaient tombées du ciel.

J'ai entendu dire : « l'attitude scientifique est née en Europe, il n'y a donc que les races européennes qui puissent être scientifiques ». Voilà une manière de penser en quelque sorte « congelée ». En d'autres termes, toute forme de culture déjà formulée doit avoir eu pour exister des circonstances conditionnantes. Comment est-elle parvenue à l'être ?

Ce n'est qu'en scrutant les circonstances conditionnantes de chaque forme culturelle prise à partie par notre enquête que nous nous libérerons. Si nous ne nous libérons, l'esprit créateur ne se développera pas. Un travail d'invention ne peut se faire qu'après ce processus de libération, qu'après que nous

aurons fragmenté toutes ces choses formulées, non pas, certes, par goût de la destruction, mais par désir de comprendre et pour savoir comment elles ont pu exister. C'est alors seulement qu'on est dans les « coulisses »... En résumé: après le processus consistant à maîtriser certaines choses de l'expérience passée en vue de suggestions et de stimulations, il reste à rechercher les circonstances conditionnantes grâce auxquelles ces choses ont pu se produire. C'est alors qu'on suscite ce qu'on peut appeler « l'esprit créateur ». C'est alors que l'esprit est libre. Il n'est plus besoin de regarder toutes choses comme autant de tous indivisibles. On peut dire: « Dans de telles circonstances, je pourrai faire cela ». Voilà ce que j'appelle le résultat d'un réajustement créateur.

Il y a en Chine des gens aujourd'hui qui se demandent: « Est-ce que la Chine est modernisée, ou bien est-elle occidentalisée? » Quelques-uns d'entre nous soutiennent qu'il ne s'agit ni de modernisation ni d'occidentalisation, mais d'un réajustement créateur. Il ne s'agit pas d'apprendre quelque chose de n'importe qui, mais d'accueillir de quelques-uns suggestions et stimulations. Après tout, mes amis, dans votre conception de la Nouvelle Education, il ne s'agit pas d'apprendre, mais de stimuler et de suggérer, n'est-il pas vrai?

Je suis sûr que vous voudriez avoir au moins deux ou trois illustrations. Prenez, par exemple, l'étude des sciences par les Chinois, puis, en second lieu, l'appréciation contemporaine en Europe de la peinture et du théâtre chinois.

Quand j'étais jeune, nous avions l'habitude de ne lire que des manuels occidentaux pour les sciences. Peu à peu, nous ressentîmes une certaine insatisfaction: les lecteurs ne comprenaient pas. Ils devaient répéter la deuxième loi de ceci et la troisième loi de cela... Ces formules à retenir semblaient peu conformes à la manière chinoise de penser. En fait, l'attitude dite scientifique n'est pas si éloignée du type d'esprit chinois. Ce type d'esprit est plutôt réaliste. Nous n'avons jamais produit de mythologie et, en matière de logique, nous n'avons donné qu'un lamentable et trouble système; par contre, nous avons largement développé les cadres sociaux et les organisations politiques — bien que cela puisse paraître étrange à ceux qui pensent que la Chine est toujours dans le chaos.

L'important est de savoir quelle est la meilleure méthode pour apprendre la science aux Chinois et non pas de leur ingurgiter des manuels écrits par les savants d'Occident. Mais comment? Il y a des gens qui pensent que les Occidentaux ont toujours été scienti-

fiques; ils ont l'air d'oublier ce que faisaient leurs ancêtres au Moyen-Age. Quand ils disent que les Occidentaux ont toujours été matérialistes, ils omettent ce qu'ils furent dans ce temps-là. Ils sont induits en erreur par l'ignorance de ces circonstances conditionnantes indispensables à l'existence de certains types dominants, soit dans le domaine intellectuel, soit dans le domaine social.

Je ne crois pas qu'il soit possible de traiter de la chose en cinq minutes, mais permettez-moi de suggérer qu'il pourrait bien y avoir certaines choses dans les circonstances conditionnantes qui soient plus que scientifiques. Quand cette période scientifique se développa, on essaya de s'en référer à l'antiquité grecque, mais franchement, c'était un bond extrême, comme d'un nouveau riche qui, une fois enrichi, essaie de trouver une généalogie pour sa famille.

Vous dites que les Européens furent toujours scientifiques, mais qu'étaient-ils donc au Moyen Age? Le problème est le suivant: essayer de s'assurer quelques-unes des conditions nécessaires pour une approche scientifique. D'abord, l'extension donnée aux voyages, à l'exploration, aux découvertes, engendre celle des comparaisons et des contrastes. Si vous supprimez contrastes, comparaisons et collections, vous ne pouvez avoir le type moderne d'approche scientifique!

Les collections? Quand ont-elles commencé? Vous connaissez tous ce type de choses du XVI^e siècle qu'a décrites le dilettante Bacon. C'était un écrivain suggestif; il était le Wells de ce temps. Si vous considérez votre Société Royale, vos musées, etc., quand ont-ils commencé? Non certes dans des temps primitifs; ils sont modernes.

Contrastes — comparaisons. — Cela est vrai de toute méthode scientifique. Nous exerçons nos enfants à faire des collections et des choses.

Parlons à présent de la foi dans l'évidence. Qu'entend-on par là? Prenons un exemple. Supposons que chacun d'entre nous soit né dans cette salle, n'en soit jamais sorti et n'eût connu que ce type de chaise. Peut-être que quelque sage, parmi nous, aurait trouvé un symbole ou une définition pour cette chaise. Ainsi, si quelqu'un d'entre nous voulait s'instruire, il suffirait qu'il apprenne et se rappelle cette définition de la chaise et il ne serait pas même besoin qu'il regarde la chaise elle-même.

Supposons qu'un jour nous découvrions qu'on peut ouvrir les portes, aussitôt nous sortirions et verrions une bonne douzaine au moins de types différents de chaises. Alors nos sens fixeraient leur observation sur ces chaises. Nous rentrerions alors, nous penserions au type de chaise que seul nous con-

naissions tout d'abord et nous nous querellerions avec le sage à propos de son texte. Voilà ce que fait depuis cent ans le monde moderne.

J'ai pris un vif intérêt autrefois à lire certains cahiers de bord des premiers explorateurs de l'Amérique. Ils allèrent en Amérique et virent des hommes quelque peu différents de ceux qu'ils connaissaient. Aussitôt le type des hommes de chez eux leur devint évident. Un enfant qui n'avait jamais été que dans la compagnie de sa mère ne sut ce qu'elle était que lorsqu'il eût vu un certain nombre d'autres femmes. Ces premiers explorateurs s'en allèrent en des lieux nouveaux et relatèrent dans leur journal des choses différentes de ce qu'il y avait chez eux. Alors, ils commencèrent à jeter un regard neuf sur toutes choses et à mettre leur foi non plus dans les textes des premiers sages, mais dans l'évidence sensible.

Sans cette foi concrète dans l'évidence sensible, la science moderne n'eût pas pu se développer. Elle n'est pas une chose d'esclave. Elle est une hypothèse audacieuse, le rêve d'un nouveau ciel et d'une terre nouvelle, le rêve de : « Donnez-moi un point d'appui et je soulèverai le monde. » Mais par quoi est inspiré ce rêve d'un nouveau ciel et d'une terre nouvelle ? Par des possibilités de larges explorations, d'immenses voyages.

J'ai dit à mes étudiants : « Allez-vous en par la ville, ouvrez les yeux, voyez les choses, créez des contrastes, des collections, des expériences. » Quelques-uns, particulièrement brillants, disaient : « Est-ce que ceci n'est pas dû à cela ? » Encouragez ce mouvement, dites-leur d'écrire leurs observations, puis, envoyez-les ailleurs ! L'idée, c'est de multiplier leurs expériences ; alors, quand ils ont à étudier la science moderne dans des livres, ils l'abordent avec une lueur de joie dans les yeux. Ce n'est pas la machinale répétition des lois de la science comme si c'étaient les préceptes des sages ; car si vous étudiez les sciences comme vous étudiez Aristote ou comme l'on étudie, chez nous, la doctrine de Confucius, vous n'aurez que des étudiants sans initiative et sans personnalité.

Voilà un exemple pour illustrer ce que je disais tout à l'heure des circonstances conditionnantes ; vous pourrez alors vous en servir pour créer chez l'étudiant une attitude de réajustement créateur.

L'autre exemple consiste à voir comment les formes culturelles chinoises peuvent servir à stimuler et à suggérer dans le monde moderne certaines choses créatrices. Prenez la peinture, par exemple. Nous savons tous qu'il y a eu une exposition d'art chinois à Londres, que beaucoup d'entre vous ont vue

et admirée. C'était bien, mais poussons un peu plus avant. Était-ce bien ? « Oh ! dites-vous, c'était si agréable ! » Oui, sans doute, mais au lieu d'une réflexion si superficielle, ne pourrions-nous pas creuser un peu notre expérience ? Voilà toute la question. En d'autres termes, il y a l'appréciation du visiteur de musée qui est favorable, mais je veux un réajustement créateur. Qu'est-ce à dire ? Il faut que vous preniez conscience, en regardant la peinture moderne, d'une certaine frange d'insatisfaction. L'un des meilleurs critiques en cette matière est, selon moi, feu Roger Fry. Lisez son essai « Transformations » dans le volume intitulé : « Quelques aspects de l'art chinois. »

Comment expliquer cette harmonie ? Je suis sûr que vous l'avez sentie. Vous passeriez votre vie dans la compagnie de cette peinture sans ressentir jamais la moindre dissonance. Quelle philosophie de la vie recètet-elle ? Pour Roger Fry, cela serait dû réellement à une certaine conception de la nature et à une certaine conception de l'esprit. Cette conception de la nature provient, il va sans dire, d'un certain sens ou rythme. C'est réellement un rythme vital.

Autre exemple : Pourquoi un professeur tel que moi, un maître pur et simple, s'intéresse-t-il au théâtre chinois ? Je m'y suis intéressé pour cette raison qu'il fallu transplanter le théâtre classique chinois d'abord à New-York voilà cinq ans, puis, l'an dernier, en Russie. Le théâtre aujourd'hui ne s'intéresse plus au réalisme naturaliste ou au naturalisme photographique. Nous en avons assez, des détails.

Il s'ensuit que le théâtre moderne a tenté des efforts dans le sens de la simplicité, de la synthèse et de la suggestion. Or, le théâtre chinois avec sa longue tradition (trop longue, peut-être ; notre théâtre n'a atteint une complète organisation de l'unité dramatique qu'au xiii^e siècle) a lui-même porté une attention particulière à une certaine technique que j'appellerai, en gros, la stylisation ou, si vous préférez, à la création d'un certain alphabet au lieu de mouvement. De plus, cette stylisation est basée sur deux éléments : 1^o elle est solidement enracinée dans l'actualité ; 2^o elle est satisfaisante au point de vue esthétique. Voilà pourquoi ce théâtre pouvait être — je ne dirai pas tant apprécié que compris.

La chose importante est d'aboutir dans le théâtre moderne à la frange d'insatisfaction et de voir s'il est possible de faire intervenir quelque suggestion stimulante — sans accepter aucune imitation — afin qu'elle serve au progrès du théâtre.

L'activité des Instituts médico-pédagogiques (1)

T. A. Rodger (Angleterre). Le rôle du tempérament en orientation professionnelle.

Le psychologue spécialiste d'orientation professionnelle possède un double critère du succès remporté dans une activité. Un individu est considéré comme bien adapté à sa profession quand il est satisfait de son travail et qu'on est satisfait de lui. Aucun critère n'est en soi adéquat. Il y a des gens qui sont assez satisfaits de leur travail et qui pourtant y échouent, parce qu'ils le font mal. D'autres accomplissent leur travail avec beaucoup de compétence et pourtant en sont mécontents. L'insuccès des uns vient de ce qu'on n'est pas satisfait d'eux, celui des autres, du fait qu'eux ne sont pas satisfaits ; sans parler de ceux qui ne sont pas contents et dont on n'est pas content.

L'étude des insuccès est, pour le psychologue, d'une importance immense. De même que les recherches sur les cas mentaux difficiles font avancer la connaissance de la santé mentale, de même l'étude des insuccès profite à l'orientation professionnelle. Le plan qu'adopte le psychologue pour étudier l'individu qui recourt à ses conseils est fondé sur sa connaissance des causes générales d'insuccès.

Dans les deux cas — non-satisfaction de soi ou d'autrui — les insuccès peuvent être dus à un talent insuffisant : trop peu d'intelligence — ou trop ; — manque de dons (pour l'aptitude mécanique, par exemple) ; — ou talent spécial gâché parce que non utilisé. Plus nombreuses toutefois que les lacunes de talent sont les lacunes du tempérament. Le sens de ce mot est vaste. Il embrasse les intérêts d'une personne, aussi bien que ses goûts : goût, par exemple, de fréquenter d'autres gens, aptitude à diriger, possession de soi, patience, amabilité, esprit studieux. Tout cela importe pour le choix de la vocation. Le psychologue s'en occupera donc tout autant que des talents.

Comment procédera-t-il ? Commençons par les intérêts. Comme on peut ranger en gros les occupations sous trois chefs : intellectuelles, pratiques et sociales, le psychologue commencera par là pour étudier les intérêts. Il interrogera sur les intérêts intellectuels (travail de bureau), pratiques (travail de l'ingénieur), sociaux (commerce ou enseignement, impliquant le talent de frayer avec le prochain).

Nous n'utilisons pas de tests pour cela ; principalement, je dois le dire, parce que le temps nous manque. Cette recherche des intérêts n'a qu'une valeur indicative générale. Elle ne révèle que les intérêts de l'individu au moment où on l'examine. Elle ne nous apprend rien sur leur développement. Or celui-ci importe, à un haut degré, vous le savez. Nous utilisons donc le moyen de l'enquête. Nous réunissons autant de faits et d'opinions que possible de l'individu lui-même et de ceux qui sont le mieux en position de le connaître, parents et maîtres. Nous cherchons à confronter le tableau de ses intérêts actuels avec la façon dont ils se sont manifestés dans le passé. Le chemin parcouru nous permet d'inférer jusqu'à un certain point leur développement futur.

Nous procédons de même pour l'étude des dispositions personnelles : sociabilité, art de diriger, possession de soi, etc. Nous commençons par en dresser la liste. Cette liste, comme je l'ai dit, a pour fondement les causes possibles d'insuccès telles qu'elles apparaissent de façon générale, causes intellectuelles, pratiques et sociales.

Si nous n'utilisons pas de tests, c'est que nous n'en avons pas trouvé qui nous apportent quelque chose de neuf. Les faits et opinions récoltés nous suffisent. Nous y ajoutons les nôtres et tout cela aboutit à une opinion qui vient se ranger sous l'une des cinq rubriques de notre échelle. Voici comment nous procédons :

Supposons que l'on ait à taxer un garçon de 16 ans, de l'école secondaire, au point de vue possession de soi. On commence par préparer une définition globale des caractéristiques à examiner. Puis on procède à l'enquête sur la présence — ou l'absence — de ces traits chez le sujet étudié. On les compare à ceux de dix enfants de son âge et de sa condition. Est-il le meilleur, on lui met la note a ; le pire, la note e ; parmi les bons, la note b ; parmi les moins bons, la note d ; moyen, la note c. Le psychologue concentre ainsi son attention sur chaque point, avec précision. Bien entendu, il ne se croit pas infallible ; il ne s'en oriente pas moins dans la bonne direction.

Voilà, en bref, comment nous étudions le

(1) Le traducteur, dans les pages qui suivent, a conservé aux Instituts médico-pédagogiques leur nom anglo-saxon de cliniques d'orientation pédagogique (Child Guidance Clinics).

tempérament. On obtient ainsi un coup d'œil d'ensemble des éléments qui se compensent les uns les autres parmi les intérêts et les dispositions de l'individu. Je n'ai pas besoin d'ajouter que l'apparence superficielle du tempérament d'une personne est loin d'être un guide sûr pour le travail d'orientation professionnelle. C'est ainsi que le désir de se vouer à une haute occupation intellectuelle a souvent sa raison d'être dans un besoin de surcompenser une infériorité intellectuelle réelle. Il y en a peut-être plus encore qui ambitionnent une carrière indépendante d'où l'on domine la masse, parce qu'ils se sentent inaptes à frayer avec le prochain.

De pair avec l'étude du psychologue dans sa connaissance du tempérament individuel, il y a, rappelons-le, l'étude tout aussi importante des exigences qu'imposent au tempérament les occupations diverses. Ces recherches viennent se ranger, dans leurs grandes lignes, selon le même plan général. Dans chacune de ces études le point de départ est l'étude des causes d'insuccès.



M^{me} C. L. C. Burns (Angleterre). Problèmes de conduite scolaire et méthodes de traitement.

Quand on parle d'école, on pense souvent au genre d'école auquel on est familier. Je connais bien les écoles élémentaires. Et si je connais peu les problèmes que posent les écoles privées ou les grands internats, je me représente que tous les enfants, sous leur épiderme, sont frères et sœurs. Je me demande toutefois si les enfants de la campagne présentent les mêmes problèmes que ceux des quartiers encombrés de Birmingham. Pour le moment, je suis portée à croire que non. J'habite une ferme avec mon fils de deux ans et demi : il passe sa journée à casser des pierres, à s'en servir pour construire des passerelles, à faire connaissance avec la vie et avec la mort (il m'a gratifiée ce matin à déjeuner d'un : « T'as l'air d'un poulet mort, mamie ») et à examiner différentes sortes d'excréments. Je ne puis m'empêcher de penser que, dans un cadre pareil, les enfants ont chance de se développer mieux qu'à la ville. J'en viens aux trois problèmes que nous rencontrons à l'école : vagabondage, vol et agressivité.

I. Sous la rubrique *vagabondage*, je fais rentrer le refus d'aller à l'école, la peur de l'école, aussi bien que les absences non justifiées et les départs anticipés. Permettez-moi de diviser les causes du vagabondage en trois classes :

a) Peur de l'école due à la peur d'être puni ou à la crainte de difficultés rencontrées dans le travail. On peut appeler cela de la *scholaphobie*. A la clinique d'orientation pédagogique, on fait tout pour diagnostiquer et écarter cet ordre de causes. La victime désignée, c'est l'enfant arriéré, mou, qui a été promu, trouve son travail plus difficile que jamais et se voit puni (on rencontre ici un arrière-plan de neurose). Peut-être la loi sur la fréquentation scolaire est-elle un peu trop stricte. Récemment j'ai jugé bon de demander l'autorisation, pour un enfant de 13 ans, de quitter tout à fait l'école ; je considérais dans le cas particulier que c'était le seul moyen de rétablir sa santé mentale.

b) Anxiété au sujet de la santé. Voici un cas récent qui s'est présenté à la clinique : une fillette de 12 ans ne voulait pas aller à l'école, parce qu'elle avait l'impression d'y étouffer et éprouvait le besoin de boire de l'eau toute la journée et toute la nuit. Nos recherches nous ont fait découvrir que sa mère ne cessait de bavarder sur la maladie et sur la mort.

c) Causes affectives familiales. Une enfant avait peur d'aller à l'école et s'en tenait à l'écart parce qu'elle prétendait y être battue. Ceci n'était pas vrai. Nous avons découvert que le père était un matamore qui était souvent absent de chez lui ; quand il y était, il ne prenait pas garde à sa fillette, ce qui n'empêchait pas, comme il arrive souvent, qu'elle était très entichée de lui. On a persuadé le père de s'occuper un peu de son enfant et de l'amener quelquefois lui-même à l'école. La peur de l'école a bientôt disparu.

II. Vol. Il existe, dans le cas du vol, des centaines de causes et de facteurs possibles, mais puisque nous traitons ce problème dans ses rapports avec l'école, je voudrais examiner brièvement le cas de l'enfant mou et arriéré en corrélation avec le vol. Une forte proportion des enfants qui volent appartient à ce type (Q. I. de 70 à 85) et une plus grande proportion encore marque un retard mental de deux ans ou plus en matière scolaire. Est-ce là la cause ou l'une des causes principales de la délinquance ? Je préfère penser que c'est là sans doute un grand obstacle pour tout enfant, mais que la cause de la délinquance est plus profonde. Elle gît dans les facteurs du tempérament, dans les facteurs affectifs et dans les conditions sociales et économiques de la vie de l'enfant. Un enfant découragé, rancuneux, plein de lacunes, surtout s'il a le sentiment de son infériorité, constitue de toute évidence un terrain de propagation pour l'action antisociale, et là où d'autres facteurs déplorable

entrent en jeu, un enfant de ce genre devient facilement un délinquant. Je pense donc que l'arriération n'est pas la cause fondamentale de la délinquance, mais qu'il faut toujours néanmoins en tenir compte. Comment l'orientation pédagogique peut-elle intervenir en faveur d'enfants de ce genre ? Ce n'est pas à moi de le dire, mais je sens que l'on ne fait pas assez pour eux. L'enfant retardé provient en général d'une famille inintelligente et s'y trouve en général tout naturellement à sa place. Les tempéraments instables et déficients sont bien plus exposés à commettre des délits.

III. *Agressivité.* Comme le vol, celle-ci est causée par divers facteurs. A l'école, c'est en général le maître qui en est l'objet. La cause peut en être à ce dernier, à ses interventions malavisées ou à ses lacunes propres. Il peut arriver aussi que le maître soit à la hauteur de sa tâche, mais qu'il devienne, aux yeux de l'enfant, le substitut des parents (image parentale) et soit dès lors le point de mire de ses projections affectives. Pour déterminer les causes de l'agressivité, il faut donc connaître l'enfant et constater s'il réagit normalement à des actes malavisés ou anormalement à des actes parfaitement avisés.

Ceux qui travaillent dans les cliniques d'orientation pédagogique sont souvent accusés de parler de façon trop théorique et de ne pas fournir des explications assez nettes de ce qu'ils font. Il est difficile d'en rendre compte brièvement par des paroles, tout

d'abord parce que chaque cas présente des problèmes spéciaux et doit être traité en conséquence, de telle sorte que, si nous voulions rendre claires nos explications, il faudrait exposer une longue série de cas concrets et ceci ne pourrait avoir lieu sous une forme ramassée et dramatique, car notre travail, en lui-même, est lent. Pour chaque cas qui se présente à nous, il faut commencer par déterminer les lacunes générales de l'enfant ; la clinique d'orientation pédagogique a affaire aux circonstances actuelles et n'a pas à traiter, par exemple, les causes profondes, comme pourrait le faire la psychanalyse. L'orientation professionnelle ne trouvera pas nécessairement le meilleur traitement pour chaque cas ; il serait abusif de le prétendre. Si un enfant est nerveux, s'il a peur de l'école parce qu'il craint de ne pouvoir suivre l'enseignement, il arrivera souvent que l'école de plein air atteindra des résultats meilleurs que la clinique. Et même là, ce ne sera pas tant le plein air qui sera en cause, mais les classes peu nombreuses, l'absence d'efforts trop intenses, le régime diététique et la sieste du milieu du jour. Parfois il suffit de changer l'enfant de foyer ou d'école pour qu'il arrive à surmonter ses difficultés spéciales ; mais il se rencontre aussi nombre de cas où il faut mettre en jeu toutes les ressources dont dispose la clinique d'orientation pédagogique pour triompher du déséquilibre de l'enfant et de son inadaptation à la maison et à l'école.

La Liberté spirituelle et l'Éducation nouvelle

par Sir Sarvepalli RADHAKRISHNAN

Professeur, Vice-Chancelier de l'Université de Waltair aux Indes

Professeur de religions et d'éthiques orientales à Oxford

Membre du Comité international de Coopération intellectuelle de la Société des Nations

L'Europe, a-t-on dit, vit sous la menace de la guerre. Nous, ici, ne sommes pas gens à juger quoi que ce soit inévitable ; ce serait là renoncer à l'effort de la lutte et subir la suggestion. Nous ne sommes pas les victimes de forces insurmontables. Nous sommes des êtres humains doués de raison. Il est donc de notre devoir de considérer d'où provient cette menace suspendue sur nos têtes. Que faut-il faire pour prévenir le mal, soit pour un temps, soit, si possible, pour toujours ? Voilà ce que nous avons le devoir de nous demander.

Notre civilisation a progressé à grands pas,

ces derniers temps ; conquête de l'air ; suprématie sur de nombreuses énergies matérielles ; transformations de natures déconcertantes. Même dans le domaine de la puissance humaine, celui de l'endurance physique, on a atteint des résultats remarquables. Tout cela est indéniable. Il existe également beaucoup de bonne volonté. Et pourtant un ressentiment profond se fait jour contre l'ordre de choses existant. D'où vient qu'en dépit de la bonne volonté qui règne dans le monde, nous nous sentions impuissants ? Il y a là un problème de psychologie à creuser.

De D^r Hadfield a déclaré que nous souf-

frons de conflits — conflits non seulement individuels, mais collectifs, nationaux — ; il s'agirait d'un état névropathique ; l'humanité fait des efforts, elle est pleine d'aspirations confuses, mais elle se trouve dans l'état du buveur qui voudrait renoncer à la passion et n'y parvient pas ; elle voudrait renoncer à la guerre et n'en trouve pas le moyen.

Qu'est-ce donc qui est responsable du fait que nous nous sentions ainsi impuissants en dépit de la bonne volonté, des vastes connaissances et de l'intérêt que nous apportons tous à la solution du problème ? La réponse est celle-ci : le désir de paix, dans les nations, est superficiel ; d'autres instincts, plus profonds, vont à l'encontre : désir de possession de quelques-uns, désir d'acquisition de quelques autres. Tout cela s'oppose au désir de paix.

Les nations sont le champ de bataille d'une série d'idées ; des conflits y divisent les esprits. Crise sociale, crise dans les affaires humaines, autant de projections de la division qui règne au sein des âmes, expressions extérieures de difficultés intérieures, de conflits intimes.

On a eu l'ambition d'établir la paix. Les grandes puissances ont gagné la guerre, mais, à l'époque où est née la ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, elles ont, peut-on dire, perdu la paix. (*Applaudissements.*) Les occasions ont été énormes de s'entendre avec le reste du monde sur la base de l'amitié, de l'égalité et de l'honneur ; mais toutes ces occasions ont été manquées une à une : par le traité de Versailles, par la faillite de la Conférence du Désarmement, par celle de la Conférence économique mondiale, écrasées par l'ascension des dictatures sur le continent européen.

Qu'ont fait la S. D. N. et les puissances responsables de son existence ? Elles ont créé un monde fait de vainqueurs et de vaincus. Tant qu'il n'y aura pas une loi sur laquelle les gens puissent s'appuyer pour dire : « Nous réclamons l'égalité de traitement ; nous réclamons un traitement honorable », tant que ce ne sera pas le cas, il sera impossible de rétablir le monde sur la base de la justice, de l'égalité et de l'humanité. Nous sommes responsables de la situation dans laquelle nous nous trouvons. Tant que nous ne serons pas parvenus à assoier le monde sur la base de la liberté, nous ne pourrons nous délivrer de cette espèce d'hystérie qui résulte de l'instabilité émotive et du désordre affectif des individus.

Si l'on soumet les conditions du monde à une analyse psychologique, on constate donc, me semble-t-il, qu'il existe un conflit au sein de l'esprit des hommes en matière

d'organisation politique, et tant que ce conflit ne sera pas résolu, il ne sera absolument pas possible d'établir la paix. C'est donc un choix fort opportun que l'on a fait en décidant d'étudier dans ce congrès les conditions d'une Société libre, car seule une Société libre est capable de fonder la paix sur une base sûre et saine. Il est de notre devoir d'établir exactement ce que nous entendons par une Société libre. On peut l'entendre dans des sens différents. Liberté est un de ces mots passe-partout qui font le délice des sophistes et le désespoir des penseurs. Que faut-il entendre par liberté ?

Un Anglais se lèvera et déclarera : « Ce pays est un pays libre » — « Pourquoi ? » — « Parce que chacun peut, dans le Hyde Park, proclamer ce qu'il pense, dîner au Ritz ou danser à Dorchester, envoyer ses enfants au *Ladies' College* ou à l'école de garçons de Cheltenham et passer ses vacances dans le sud de la France. Voilà les privilèges dont nous jouissons. »

On peut répondre : « Oui, c'est un pays libre ; mais pour qui ? Pour quelques-uns. Et c'est l'esclavage pour la grande majorité du peuple. » (*Applaudissements.*) Il ne s'agit pas d'accorder à quelques personnes le droit de jouir de privilèges, mais d'établir les conditions essentielles de toute vie civilisée et de les mettre à la portée des hommes et des femmes quels qu'ils soient. Voilà en quoi consiste la liberté. Il ne s'agit pas d'individualisme sans restriction à l'usage d'un ou de deux hommes ici ou là, ou d'une classe, ou d'une nation, comme nous parvenons lentement à nous en rendre compte. Tout cela constitue un danger pour d'autres individus, d'autres classes, d'autres nations.

Ce que le monde réclame, c'est l'harmonie organisée des libertés individuelles. Celles-ci doivent s'équilibrer. Elles doivent constituer ce qu'on appelle l'individualisme socialisé. La liberté des individus sera subordonnée aux intérêts d'une harmonie sociale fondée sur la raison. La liberté des classes sera limitée et même les nations auront à soumettre leur souveraineté à un contrôle international. Aussi longtemps qu'on ne parviendra pas à subordonner les intérêts nationaux à ceux de l'humanité plus vaste, il n'y aura aucune espèce de paix réelle. (*Applaudissements.*)

Et que faut-il faire pour établir cette paix ? Il faut distinguer la liberté du corps, celle de la pensée et celle de l'esprit.

Liberté du corps : possibilité pour chaque homme de jouir des conditions qui assurent son existence physique ; tout cela doit être garanti. Le monde est vaste ; il est possible de pourvoir chaque homme et chaque femme des conditions essentielles du bonheur. Que

manque-t-il pour y atteindre? La volonté. La gloutonnerie, l'égoïsme des individus est la seule chose qui se mette en travers de la route et empêche de pourvoir tous les hommes des conditions nécessaires, suffisant à assurer leur existence physique. Les ressources ne manquent pas; ce qui manque, ce sont la générosité, la clairvoyance, le courage. C'est parce que certaines gens ont le sentiment de l'insécurité qu'ils ont peur. Certaines nations aussi ont peur, pour la simple raison qu'on ne leur permet pas de s'assurer les conditions physiques élémentaires nécessaires à une vie facile. Tant qu'on n'écartera pas cette peur, ce sentiment de dépendance, les conditions actuelles mondiales se perpétueront jusqu'à la fin des temps. La liberté physique est chose essentielle.

Puis la liberté intellectuelle. Si tout homme que je rencontre se faisait l'écho de mes propres opinions et si tout le monde pensait comme moi, le monde deviendrait un cauchemar et il ne me resterait plus qu'à me suicider. (*Rires.*) La diversité est un élément constitutif de toute chose. Un homme n'est pas la copie, le double d'un autre. Tant qu'on n'accorde pas la liberté d'opinion, le pouvoir de penser ce qu'il plaît à chacun dans les limites d'une harmonie raisonnable, on ne parvient pas à atteindre les valeurs les plus nuancées de la civilisation.

Tout ce qu'il y a de précieux dans la vie est fondé sur le pouvoir de disposer de soi-même; si vous le supprimez, si vous opprimez ce qu'il y a de vivant, d'organique et de spirituel chez l'homme, il ne restera plus rien, et le monde sera mort, terne et inhumain. Quand des religions et des organisations politiques exigent un conformisme absolu; quand elles envahissent tout et suppriment la liberté, déclarant: « Nous exigeons que vous vous rattachiez à tels groupement; nous vous y obligeons au nom d'un patriotisme supérieur »; quand elles font des hommes des machines et réduisent les êtres au rôle de simples automates, comme elles tentent de le faire; à ce compte là, il n'y a plus au monde de civilisation qu'il vaille la peine de préserver. (*Applaudissements.*) Je vous l'assure: on a beau posséder le bien-être physique, on a beau jouir d'une vie intellectuelle et d'un certain pouvoir, ces choses en elles-mêmes ne suffiront jamais à nous conduire vers cette liberté que l'on peut considérer comme caractéristique de l'être humain.

Aussi longtemps que l'on confond l'être humain avec l'être physique et l'être intellectuel, on s'arrête à l'apparence extérieure; on le considère comme un atome naturelle-

ment égoïste; on pense que les obligations sociales doivent lui être imposées par la force. On se refuse à reconnaître qu'il existe en l'homme un élément qui l'unit au monde entier et le fait un avec lui. Nier qu'il existe rien par delà le physique et l'intellect, c'est donc justifier la dictature.

Il y a des puissances qui vivent en nous, nous ne savons ni comment, ni pourquoi. En présence d'une grande œuvre d'art, d'une philosophie élevée, d'une œuvre littéraire de haute tenue, nous nous rendons compte qu'elles dépassent l'expression de l'esprit conscient; elles expriment quelque chose de plus profond, une vie intérieure cachée qui se manifeste, qui s'efforce de se frayer une voie au travers de la matrice de l'intellect, de percer, si l'on peut dire, la croûte physique. Être mu ou ému par ces forces, c'est se sentir « un » avec les énergies les plus vraies et les plus profondes du moi, c'est prendre contact avec le lien qui nous unit au monde entier.

Une parole profonde dit: « Le ciel repose en nous durant notre enfance. » Qu'est-ce que cela veut dire? Cela signifie qu'à la naissance, on éprouve un désir de fraternité, de communion, un sentiment d'union et d'unité avec tout ce qui vit. Le ciel, c'est ce sentiment d'unité et de communion qui enveloppe le petit enfant et dont nous, adultes, sommes privés. Au lieu de cela, on édifie une sorte d'armature intellectuelle, conventionnelle, avec toutes les complications auxquelles les tyrans de la politique et de la religion s'efforcent de nous soumettre et dans lesquelles nous nous engluons peu à peu. Voilà les forces qui s'emparent de nous et nous sortent de nous-mêmes. Voilà le véritable asservissement.

La liberté, c'est la résurrection à l'unité, c'est en quelque sorte la restauration de la totalité, de la vie intégrale. Voilà la plénitude que l'homme doit retrouver. C'est en vue de cette vie spirituelle, c'est pour atteindre à cette liberté spirituelle que nous avons reçu la vie dans ce monde. Voilà la destinée en vue de laquelle l'homme est né et cette évolution est la chose pour laquelle nous avons à faire effort et à travailler dans ce monde. Voilà en quoi consistent le terme et le but de l'existence humaine, le sens et la valeur de la vie.

Les dictateurs disent toujours: « Nous avons fait tout cela; nous nous sommes efforcés d'amener les gens à penser par eux-mêmes. » Sir Percy Nunn a fait remarquer que l'éducation publique vise à la rectitude intellectuelle, à la discipline des buts, du caractère, et, a-t-il ajouté, à ce bon dressage qui constitue la moralité élémentaire.

D'accord. La rectitude intellectuelle est chose excellente. Discipline en vue du but qui vous est désigné et nécessité de se maîtriser pour l'atteindre. Bon dressage. Moralité élémentaire. Parfait. Et qu'en est-il de la moralité supérieure ? (*Applaudissements.*)

Nous avons atteint ces buts, nous assure-t-on. Mais les Russes ne déclarent-ils pas la même chose ? Les nazi et les fascistes ne soutiennent-ils pas qu'ils visent ces mêmes fins ? Or, je vous le déclare : cela ne suffit pas. Aussi longtemps que le but auquel on vise est d'ordre simplement intellectuel, on a affaire à l'un des aspects de la vie et non à la vie en elle-même. (*Applaudissements.*) On cueille, pour ainsi dire, les fruits de la vie, on s'attache à la frange extérieure, mais on ne pénètre pas dans la citadelle véritable qui constitue la grandeur de l'âme.

Qu'arrive-t-il, quand on voue son énergie au seul intellect ? Un vaste positivisme scientifique nous submerge. On n'aspire pas à croire à des religions qui s'égarent dans le domaine du surnaturel. L'homme se considère comme un élément de la nature et pense qu'il n'est autre chose qu'un enfant de la nature. Voilà l'espèce de positivisme auquel nous a conduits la préoccupation prédominante de l'intellect.

On vient vous dire : « Je vais m'efforcer de rendre votre vie noble et l'orienter dans un sens utile. » Vous avez l'impression de n'être guère plus qu'un ver, un parasite sans importance, vivant sans savoir pourquoi, car l'intellectualisme ne vous a sans doute pas donné de vous-même une idée plus haute. C'est ainsi que les Russes viennent vous déclarer : « Nous allons vous donner un but social. Voici un but qui vous confèrera la paix intérieure, qui apportera une signification à votre existence. » Les Russes ne sont pas le premier peuple à adopter cette technique ; mais les gens ne se contentent pas de cette sorte d'art de l'ingénieur social, conçu comme nécessité première de la vie. On désire quelque chose de plus. On a l'impression qu'on se voue à une besogne pour laquelle il ne vaut pas la peine de vivre. Les esprits plus raffinés se sentent écrasés et éprouvent un sentiment de vide dans leur vie. Ils estiment que de se borner à un rôle d'ingénieur social, ce n'est pas vivre une vie humaine. La vie ne consiste pas à réserver à la femme la poésie et la littérature, considérées comme faites pour elle seule, et à l'homme la tâche de manier des moteurs, considérée comme seule dignes de lui !

Des personnages, dans le genre de Hitler, viennent nous dire : « Je veux combler cette lacune. Je veux mettre quelque chose ici. » L'autre jour encore, Hitler, précisément, a

déclaré : « Je connais la voie que la Providence m'a préparée et j'y marcherai avec le sentiment de certitude d'un somnambule. Je veux relever vos vies et leur donner une valeur et vous réaliserez alors que vous vivez pour accomplir une grande œuvre. » Parlant dans un Camp de Jeunesse et répondant au reproche selon lequel son organisation serait athée, il a dit : « On ne peut pas être un bon Germain et en même temps nier Dieu. Pour nous, servir l'Allemagne, c'est servir Dieu. Si nous agissons comme de vrais Germains, nous agissons en conformité avec la loi de Dieu. De quelque façon que ce soit, qui sert l'Allemagne sert Dieu. » Voilà bien la voie mauvaise par laquelle on exploite ce vide qu'est le positivisme scientifique.

Comme ce fut le cas immédiatement après les guerres napoléoniennes, où un grand nombre de cultes surgissaient, disant : « Croyez en moi ! », de même il en surgit de toute part avec le propos de mettre la main sur beaucoup de gens à intellect paresseux, qui ne savent que croire et à qui ils disent : « Croyez en moi ! » Tout cela montre de façon nette que les esprits des gens sont confus, pleins d'aspirations, sans savoir ce qui pourra les satisfaire. Voilà où nous en sommes.

Dans notre pays, notre conviction permanente est que le but de l'éducation est de conduire l'homme à la liberté spirituelle. Nous croyons que la nature de l'homme n'est pas anti-sociale, ni anti-morale. Il n'appartient pas au maître de rendre l'homme social ou moral. Les enfants de Dieu, cette matière première de l'humanité, possèdent une clairvoyance virginale ; ils sont portés de toute leur ardeur à fraterniser avec leurs compagnons de vie. Que faisons-nous de ces jeunes êtres ? Nous croyons devoir prendre soin d'eux, engendrer en eux de fausses « vérités », leur assurer que l'Allemagne nazi, par ci, ou l'Empire britannique, par là, est la chose la plus grande que la Providence ait faite, et qu'il est de leur devoir de nourrir cette ardeur et de la canaliser par ces voies particulières.

Nous mutilons la divinité naturelle de l'homme. Nous nous donnons le nom d'éducateurs. Avons-nous quelque sens de ce que nous faisons ? De ces enfants, faisons-nous des hommes ? Nous efforçons-nous de les orienter vers cette large sympathie qui pousse les êtres humains à dire : « Tant qu'il y a un seul homme en prison, je ne suis pas libre ; tant qu'il existe une communauté en état d'esclavage, j'en fais partie ! » Avons-nous soin de nos jeunes gens et en faisons-nous des serveurs de l'humanité ? Ne concevons-nous pas plutôt comme notre privilège spécial de mettre la main sur ces êtres

humains, remplis de curiosité, naturellement avides de s'identifier avec tout ce qui est humain, pour les amener à n'être guère que des parasites, Juifs ou Gentils, Grecs ou barbares ? Le plus grand de tous les Maîtres n'a-t-il pas toujours proclamé que notre devoir est de faire de nous des hommes, de nous connaître nous-mêmes, de nous découvrir nous-mêmes ? Socrate n'a-t-il pas dit et prouvé par sa vie même : « Je ne suis pas un citoyen d'Athènes ; je ne suis pas un citoyen de la Grèce : je suis un citoyen du monde ! »

Bouddha, le Christ, tous les grands hommes ont transcendé les conceptions nationalistes étroites et se sont considérés eux-mêmes comme membres du royaume de Dieu, sans admettre de restrictions.

Il est de notre devoir, si nous voulons rénover réellement nos vues et nos organisations éducatives, d'abandonner ces conceptions mesquines et stupides, et de revenir à un large idéal de liberté spirituelle. Il pourra nous arriver de nous tromper ici ou là, mais nul ne choisit le bien parce qu'il en espère un succès ; il le choisit simplement parce que c'est le bien. Que quelques-uns s'effondrent ; que d'autres régressent : à la marée montante, les vagues se brisent, elles aussi, sur la plage, mais l'océan, lui, avance quand même. Nous sommes les ouvriers d'une œuvre souveraine. C'est par ordre de Dieu que nous travaillons en faveur d'une communauté mondiale.

Pour développer cette espèce particulière de caractère, il ne s'agit pas tant de contrôler et de discipliner. Il faut dire : « Viens avec moi en un lieu désert et repose-toi un peu. » Qu'est-ce que cela veut dire ? Cela veut dire : écarter toutes ces conventions que la société accumule sur nous ; pénétrer dans les profondeurs de notre être et découvrir si nous ne sommes vraiment pas autre chose que Grec ou barbare, Teuton ou Gaulois. Là, dans la nudité de l'âme humaine dépouillée, par delà le physique et l'intellectuel, découvrir si les choses ne sont pas toutes des illu-

sions et des artifices qui nous ont été imposés du dehors. Voilà pourquoi méditation et heures de loisir nous sont prescrites. C'est aux heures tranquilles, quand notre pensée est lasse, quand nos esprits sont fatigués, c'est à ces moments-là que nous pouvons descendre en nous-mêmes, y découvrir ce lien qui lie l'homme à l'homme d'une façon infrangible et tenter de le fortifier pour le reste de nos jours.

Si seulement mes auditeurs, à ce congrès, voulaient bien comprendre qu'il ne faut pas se confiner soi-même à l'étude intellectuelle ! Il importe avant tout de présenter à l'esprit de l'enfant ce fait essentiel que l'Éternel embrasse l'univers entier et qu'il a pour siège et pour citadelle chaque cœur humain. Alors et alors seulement nous mériterons notre nom d'éducateurs, de maîtres selon l'Éducation nouvelle. (*Longs applaudissements.*)



A la suite de cette conférence, Sir Abdul Qadir, du Conseil de l'Inde, qui présidait, a ajouté entre autres : « Je suis reconnaissant aux organisateurs de ce congrès que, pour ce message, ils aient choisi précisément un orateur de l'Orient. Insister sur la valeur de l'esprit a toujours incombé à l'Orient. (*Applaudissements.*) Il est vrai aussi, bien qu'on paraisse l'oublier trop souvent en Occident, que la religion vers laquelle les Occidentaux se tournent et vers laquelle va leur amour, provient de l'Orient. Si l'on s'en souvient, au lieu d'éprouver les différences entre l'Est et l'Ouest et de se demander si l'Est et Ouest peuvent s'unir ou non, on se rendrait compte que c'est l'Orient qui nous apporte notre religion ; ce droit lui appartient comme le droit de voir chez lui se lever le soleil. Voilà donc vers quoi il faut se tourner si l'on veut chercher la lumière. Je suis heureux que Sir S. Radhakrishnan nous ait apporté ce matin un rayon si resplendissant de cette lumière. »

La liberté Personnelle et la vie de Famille

Le milieu familial.

Cette question est du plus grand intérêt aujourd'hui, puisqu'elle soulève un conflit politique et religieux en même temps qu'elle se rapporte à l'éducation. Ces aspects politiques, économiques et religieux ont été ou seront discutés en d'autres occasions pendant le congrès. Cependant, même en les laissant de côté pour nous occuper surtout des aspects psychologiques et éducatifs du problème, nous avons encore devant nous un vaste champ d'études.

Dans les difficultés et les controverses du monde moderne, la relation entre la liberté personnelle et la vie de famille est présentée de diverses façons. La plupart d'entre nous, qui tenons la liberté personnelle pour un bien de grand prix, considérons comme acquis que la vie de famille contribue nécessairement à nous l'assurer, ou bien la contraire. Mais certains semblent suggérer que la vie de famille et la liberté personnelle n'ont rien à voir l'une avec l'autre ; ou encore, qu'elles sont opposées par essence.

Je m'efforcerai de montrer que la famille étant le lieu nécessaire de la vie individuelle et sociale, elle est la base indispensable de la liberté personnelle. Et cette opinion a deux points d'appui sur la science : l'étude des organisations sociales des types les plus divers, d'une part et d'autre part une meilleure intelligence de la croissance de l'esprit humain individuel, grâce aux techniques de la psychanalyse.

Conditions biologiques.

Avant de nous occuper des études sociologiques et psychologiques qui portent directement sur le sujet, il convient de rappeler certaines conditions biologiques sur lesquelles reposent, et l'institution de la famille et le développement des fins individuelles. En résumé, la famille humaine relève de deux faits biologiques qui, pris ensemble, lui donnent son caractère et sa fonction spéciale : premièrement la disparition de la périodicité sexuelle et l'émancipation de la sexualité humaine, par la rupture du lien qui l'attachait à la reproduction ; et deuxièmement la prolongation de la première et de la seconde enfance, le jeune être humain dépendant entièrement de son père et de sa mère, et orienté par eux dans toute sa vie instinctive.

Insistons un peu sur ces deux faits : certains changements dans la vie sexuelle de

l'homme, déjà apparents parmi les babouins et les singes supérieurs, ainsi que l'a montré Zuckerman, prennent un tel développement que tout son horizon en est modifié.

La relation sexuelle du père et de la mère devient permanente et coexiste ainsi avec les années de jeunesse de l'enfant. Celui-ci dépend d'eux pour sa nourriture, sa sécurité et la satisfaction de ses émotions. Il ne peut les assurer lui-même. Son être même est composé de besoins, d'impulsions, et de sentiments dirigés principalement vers son père et sa mère, et il s'adresse à eux pour en obtenir la satisfaction. Et cependant, ses parents n'existent pas uniquement pour être à son service. Ils cherchent des satisfactions l'un par l'autre en même temps. De là naissent les conflits de l'amour, de la haine, du désir, de la frustration et de la colère, que nous sommes arrivés à connaître si bien en explorant les émotions des jeunes enfants, et les souvenirs des adultes.

En outre, les sentiments de l'amour, du désir et de l'intérêt se détachent de leurs origines biologiques primitives, et deviennent utilisables pour des fins personnelles et sociales complexes. Et le développement de la mémoire et de l'imagination permettent au passé et à l'avenir de devenir des réalités psychiques présentes. Ainsi évolue la famille, créant une tradition et portant l'avenir de la société dans son sein. Cependant, ces processus de changements biologiques, le détachement des sentiments et des impulsions de leurs fins biologiques primitives, et l'émancipation de l'enfant, échappant aux nécessités biologiques primordiales et acquérant des notions sociales, sont aussi les conditions essentielles du développement de la vie individuelle, de la personnalité et de la liberté personnelle.

Considérations sociologiques.

Passons maintenant aux considérations sociologiques : les anthropologistes admettent généralement aujourd'hui que l'unité biologique, père-mère-enfants, est aussi l'unité sociologique fondamentale. Quelque divers que paraissent être les types d'organisation sociale dans lesquels il est intégré, le groupe familial se rencontre toujours à l'intérieur de tout groupe social plus large. Il est à peine besoin de le rappeler, en ce qui concerne la plupart des sociétés civilisées.

Dans les sociétés civilisées, cette unité biologique, la famille, s'est développée ouver-

tement comme le soutien principal de la tradition, et le meilleur moyen d'entraînement à la vie sociale. Cependant, même là, il y a et il y a eu une immense diversité de forme dans les organisations qui se sont épanouies sur la base du cercle de la famille. Théoriquement, il serait possible de classer les divers types sociaux d'un extrême à l'autre, en parcourant une grande variété de types intermédiaires, soit que les enfants soient subordonnés au prestige et à l'autorité des parents, l'accent étant mis sur la tradition et la stabilité, avec une tendance au culte du passé; ou que les parents soient subordonnés au bien des enfants, l'accent étant mis sur l'égalité et le progrès, avec une tendance à l'apothéose de l'avenir. Il n'est nul besoin d'insister en donnant des exemples. Nous savons aussi que ces tendances prennent plus ou moins d'importance selon les époques, et à l'intérieur d'une même structure sociale, assez élastique pour permettre le changement et le mouvement sans subir une complète désintégration.

Il semble que dans l'ensemble un degré élevé de liberté individuelle se maintienne plus aisément lorsque les extrêmes sont évités et qu'il existe une sorte d'équilibre entre les droits et les privilèges et des parents et des enfants.

Il est très peu vraisemblable qu'une structure sociale qui essaierait d'éliminer tout à fait la famille, puisse être assez stable pour sauvegarder les dons et les réalisations qu'elle doit transmettre à ses membres.

Problème psychologique.

Abordons maintenant le problème psychologique. Là aussi, il y a bien des raisons de croire que la famille est indispensable à la vie et à la liberté personnelles.

La psychanalyse nous permet de retracer l'histoire intérieure des esprits individuels de l'enfance à la maturité.

Elle nous montre très clairement que la croyance en la liberté personnelle, ou sa négation, la capacité ou l'impuissance chez l'adulte à atteindre à cette croyance, sont dans une large mesure dûs aux sentiments de son enfance, et à sa vie auprès de son père et de sa mère, de ses frères et sœurs dans le cercle de la famille. Psychologiquement, aussi, les relations sociales sont encore profondément enracinées dans la vie de la famille. Les effets essentiels de l'amour et de la haine, du désir et de la privation et les manières diverses dont l'enfant se comporte à l'égard de ces différents sentiments, sont encore le point de départ du développement individuel et de l'adaptation sociale. Les résultats de ce développement, chez ceux qui

libèrent leur vie émotive, et déterminent nettement leur rôle social, comme chez ceux qui ne réussissent pas à trouver leur bonheur dans le service des autres ou à atteindre la réalisation d'eux-mêmes, peuvent sembler très éloignés et très différents de leurs origines; mais la continuité de la vie sociale et de l'expérience individuelle peut toujours être établie; et on la voit toujours se dégager des rapports de famille.

Le problème essentiel est ainsi le même pour tous les peuples et dans tous les temps. Mais, naturellement, les termes précis de ce conflit dépendront toujours des faits qui conditionnent son existence, et celle de ses père et mère, de leur conduite et de leur attitude. La diversité immense de la réalité, selon le milieu social auquel appartient une famille et la personnalité, les habitudes, l'idéal du père et de la mère auront une aussi grande importance dans le résultat final que celle des éléments universels dans les problèmes de la vie émotive de l'enfant.

Permettez-moi de vous donner une idée générale du conflit qui existe dans les sentiments et les désirs du jeune enfant à l'égard de ses parents. J'ai déjà parlé de sa dépendance quasi absolue, en ce qui touche à la nourriture, aux soins, à l'amour. Sa vie est à la merci de leur attention à ses besoins. Sans eux, il est complètement impuissant à satisfaire aucun de ses souhaits ou de ses désirs. Et il nous montre dans son tout premier comportement, combien il redoute sa propre impuissance, quel urgent appel il adresse à ses parents dans ses moments de faim, de solitude ou de faiblesse. D'abord sa mère constitue son univers; et c'est parce qu'il sait combien il a besoin d'elle pour sa nourriture, son confort, et pour la tendresse qu'elle lui donne, qu'il lui en veut de s'occuper de son père. Cependant, son père représente aussi force, sagesse et soutien pour lui-même et pour sa mère. Tout comme l'amour que lui porte sa mère, il lui donne bien-être et sécurité; l'amour de son père pour elle assure la sécurité et la satisfaction de celle-ci, et l'amour de sa mère pour son père, en encourageant celui-ci à rester fort et sage, assure la vie et le bonheur de l'enfant lui-même. Dès le début, l'amour mutuel des parents est, en un certain sens, aussi utile à l'enfant.

L'image d'un bon père et d'une bonne mère est un élément essentiel de son propre bonheur. Mais, par ailleurs, puisqu'il a de l'un et de l'autre un besoin si profond et si inexorable, l'intérêt qu'ils se portent l'un à l'autre l'inquiète et le terrifie. S'ils se font présent de choses désirables, il se sent oublié, négligé. Et la solitude pour le petit enfant

signifie les pires craintes — la crainte de perdre l'amour qui lui est nécessaire ; la crainte de perdre la vie. Il n'a pas encore assez d'expérience pour corriger et modérer ses sentiments. Il se figure ce qui peut être, mais il n'a guère l'expérience de ce qui est. La réalité lui parvient par l'intermédiaire de ses désirs, de ses colères et de ses craintes invincibles, et surtout à travers sa propre ignorance et sa propre impuissance. Les relations de ses parents aux moments de ses pires impatiences et de ses craintes signifient pour lui la frustration et la mort. Tout ce qu'il peut alors faire est de s'emporter contre eux, de chercher à les émouvoir par ses cris perçants et par tous les moyens physiques dont il peut disposer. Et puisqu'il n'a pas encore connaissance des moyens et des effets, chercher à émouvoir les sentiments signifie pour lui nuire et détruire dans la réalité. Sa colère et ses violences éveillent ainsi en lui la plus grande anxiété, la crainte d'avoir détruit les parents qui sont en même temps pour lui l'unique source de la vie et de l'amour. Il en vient à redouter les forces destructrices qui sont en lui, et à éprouver le besoin d'autant plus urgent de découvrir le bien au dehors de lui pour contrebalancer le mal qui est en lui ou chez les autres. L'idée que le petit enfant se fait du monde est sans nuances : ses parents sont bons ou mauvais ; il est lui-même entièrement bon ou entièrement mauvais. Cette idée ne se modifie, et ne fait place à la mesure, du degré, aux différences de qualité, que peu à peu. Pendant les deux premières années du moins, et en grande partie pendant toute la petite enfance, l'enfant ne tolère les faiblesses ou les défauts ni en lui-même ni chez les autres, cherchant à découvrir et prendre possession du bien absolu, à chasser et à détruire le mal absolu. Il éprouve une anxiété irrésistible devant tout ce qui ressemble aux forces de destruction : avidité, colère, haine, rivalité, critique ou affirmation de son chez lui ou chez ses parents. Même ces impulsions qui, nous le savons, sont liées à la croissance et au progrès — le désir, non seulement de s'améliorer, mais d'agir par soi-même, de changer, de parler, d'apprendre à être digne d'admiration et d'amour, à se passer de l'aide de ses parents, de devenir aussi adroit et plein de savoir que le sont ses frères et ses sœurs ; tous ces moyens indispensables qui conduisent à son développement personnel et à son utilité sociale, ces instruments grâce auxquels il acquerra sa liberté semblent parfois, s'il écoute ses sentiments les plus profonds et les plus primitifs, le pousser à apprécier des biens et des avantages pour lui-même, à supplanter les autres, à se montrer avide, jaloux,

destructeur. J'en viendrai bientôt à la façon d'aider efficacement l'enfant qu'assiègent ces difficultés, mais pendant quelques instants je cherche surtout à montrer ce que sont ces difficultés.

Il y a en réalité une variété infinie de solutions à ce problème central de l'enfance. Nous en envisageons trois, parmi les plus générales.

D'abord, l'enfant peut être si effrayé de ses propres appétits et de ses propres colères, qu'il ne peut supporter de les avouer comme le moins du monde siens et qu'il lui faut les attribuer à ses parents. Son père et sa mère sont méchants, il en est alors persuadé ; ils veulent le priver et lui faire du mal, le sevrer de tout plaisir et de tout avantage, le tyranniser et se mettre en travers de son désir d'être bon et de faire le bien.

Tout enfant éprouve ces sentiments parfois ; mais chez certains, cela devient plus ou moins un parti-pris durable. Quelquefois, l'enfant conserve cette idée au sujet de tous les parents, et de tout ce qui en tient lieu plus tard dans la vie ; professeurs, patrons, gouvernements, rois et présidents d'États, ou le système économique. On doit opposer à tout ce qui est parent le défi dans le privé et la dénonciation en public ; ou bien on doit nier leur rôle ou leur droit à l'existence.

Dans le cas de certains êtres, le bien qui est en eux doit être si soigneusement protégé contre les appétits et les désirs, contre le risque d'être exploité ou dénaturé, par le mal, qu'il ne peut jamais se manifester ouvertement dans les réalités de la vie quotidienne. Il reste à l'état de rêve et n'apparaît pas dans le comportement. Ce sont les enfants difficiles, les enfants délinquants.

Parfois l'enfant repousse ses propres parents selon la chair, mais il garde l'espoir d'en trouver d'autres selon son idéal, ailleurs dans la vie réelle. Il s'attache passionnément à de nouveaux amis, à de nouveaux maîtres, de nouveaux chefs, de nouveaux mouvements. Mais, hélas, aussitôt qu'il perçoit une imperfection, aussitôt que la fragilité de la nature humaine se révèle, ces dieux et ces héros deviennent de nouveaux démons et de nouveaux traîtres. Il se donne alors à d'autres amis, à d'autres causes. Et sa vie se passe dans cette recherche éperdue de valeurs toujours nouvelles et entièrement bonnes, et dans l'abandon successif des êtres qui pouvaient prétendre incarner son idéal, dans la réalité. Il est esclave de ses propres anxiétés, et il passe à côté de la liberté malgré ses efforts pour la posséder et le véhément éloge qu'il en fait.

La seconde solution générale de ce conflit, au sujet du père et de la mère, est celle qui

consiste à s'attacher à l'un d'eux et à haïr, mettre au défi, renier l'autre. L'enfant est en ce cas moins malheureux, puisqu'il est en relations affectueuses avec une personne au moins et peut se consacrer entièrement à elle, que ce soit son père ou sa mère. Cependant, puisqu'il attribue alors tout le mal qui est en lui à celui de ses parents qu'il répudie, ses anxiétés trouvent là un centre, et il lui devient définitivement impossible de l'aimer. Son développement non seulement est incomplet et partiel, mais sa volonté sera à peine moins enchaînée dans le cercle vicieux de la haine et de la crainte, de l'attaque et de la défense, de la dénonciation du mal et de l'éternelle préservation du bien, que celle de l'enfant précédemment décrit. Il aura trop peu de confiance en lui-même ou en tout autre qui pourrait sembler représenter le père ou la mère qu'il a dénoncé ou renié. Il est souvent incapable de se marier, ou de donner librement sa confiance à de vrais amis et d'apprécier toute personne, tout groupe ou toute fonction sociale qui peuvent être identifiés inconsciemment avec le père ou la mère devenu le représentant du mal, honni et dénoncé.

La liberté personnelle à l'âge adulte n'est possible que lorsqu'une solution différente des deux précédentes est découverte de bonne heure ; quand le cercle vicieux des appétits, de la haine, de l'anxiété et d'un besoin désespéré d'amour, qui conduit à plus de convoitise, de haine et de crainte encore s'est, d'une façon quelconque, rompu, quand l'enfant a appris à supporter une certaine mesure de frustration sans que cela signifie pour lui la crainte de la mort, quand il peut, non seulement tolérer, mais aimer et chérir son père et sa mère dans l'amour qu'ils se portent mutuellement, quand il peut croire que le bien n'est pas entièrement détruit, en lui-même, chez ses parents, ou dans le monde entier, parce que le mal existe aussi.

Ce problème central de la co-existence de l'amour et de la haine dans les sentiments de l'enfant à l'égard de ses parents se manifeste dès la seconde moitié de sa première année ; mais la recherche de la solution de ce problème occupe toutes les années de sa petite enfance.

Je le répéterai donc : psychologiquement parlant, la liberté personnelle ne signifie pas l'absence d'attachements, d'engagements d'obligations ou le fait de n'avoir ni père ni mère, cela signifie au sens le plus profond la reconnaissance de leur existence et de leurs droits, la foi en leurs vertus, en dépit des influences ou des échecs ; cela signifie leur permettre de s'aimer et de s'entraider ; croire qu'on est capable de les chérir et de les ser-

vir, d'exercer une juste autorité sur soi-même et sur autrui ; de satisfaire aux besoins de ses propres enfants, à leur exemple et comme ils ont satisfait aux besoins des leurs. Et surtout, cela signifie que ces sentiments et ces attachements ont trouvé quelque harmonieux équilibre, en nous-mêmes et dans notre comportement à l'égard des réalités, si impuissants et imparfaits que nos actes paraissent être.

Nous ne naissons pas libres, c'est vrai ; mais nous pouvons apprendre à le devenir. C'est seulement sur la base de cette confiance en son père et en sa mère, et de l'équilibre intérieur qui en résulte, qu'on peut parvenir à une stabilité psychologique telle que le changement n'amène pas de cataclysme, et que la liberté ne produise pas plus tard'une réaction, née de l'anxiété.

Mais l'enfant ne peut découvrir seul cette heureuse solution ; et s'il n'y est aidé par ses parents dans ses toutes premières années, les meilleures écoles, les plus sages maîtres ne peuvent l'y amener tout à fait plus tard. Et nous en venons ainsi au problème éducatif, et en particulier à ses premières phases, pendant la vie du petit enfant à la maison.

Nous pouvons espérer arriver à saisir quelques-uns des moyens propres à poser les fondations de la liberté en interrogeant l'histoire personnelle et la vie psychologique intime de ceux qui l'ont en fait possédée, et la nature des changements psychologiques qui se produisent chez ceux que le traitement psychanalytique met en état de l'atteindre en quelque mesure.

Considérations pédagogiques.

Disons tout de suite que le régime autoritaire de certaines institutions ne constitue pas pour le petit enfant une préparation adéquate à la liberté, l'expérience le prouve. Que l'on y ait recours parce que la vie de famille n'est pas possible, ou parce que l'on imagine que les liens de famille entravent ou paralysent la croissance d'une personnalité libre, il reste vrai que la sincérité, la générosité, l'équilibre profond des sentiments et des intentions dont dépend finalement la liberté personnelle dans toute la diversité de ses manifestations, se développent rarement en dehors de la vie familiale normale. Les conditions de l'existence dans les institutions consacrées à l'enfance, sont de nature à produire un appauvrissement des émotions et une instabilité qui contredisent tout effort pour parvenir à la liberté personnelle. L'instinct de la famille est trop profondément enraciné dans l'esprit du petit enfant pour être détruit ou négligé avec avantage ; ses besoins émotifs normaux, enracinés dans ses

instincts, doivent être satisfaits normalement à chaque période de son développement pour que les formes supérieures de sa personnalité reposent sur une base solide et s'épanouissent librement.

Que pouvons-nous donc dire, en quelques brèves minutes, sur les conditions de l'existence, pour le petit enfant, propres à développer le mieux la liberté personnelle? Nous commençons à discerner la voie à suivre, si nous ne la voyons clairement.

D'abord, je voudrais affirmer que la qualité humaine de l'enfant, la réalité de ses sentiments, de ses désirs, de ses craintes, même pendant la période où il ne peut s'exprimer, doit être reconnue par ses parents et par ceux qui prennent soin de lui. Aucune théorie qui fait de lui une machine douée de réflexes à conditionner, une fragile plastique à modeler par l'habitude ne saurait le conduire à la liberté. Ces théories sont elles-mêmes le résultat de l'anxiété de leurs auteurs. Elles trahissent une crainte profonde des individualités réelles, des émotions réelles, du réel contact entre les personnalités vivantes. Je ne veux pas dire, et en fait je ne crois pas, qu'il soit nécessaire et désirable que les parents connaissent la signification inconsciente la plus profonde des impulsions de leurs petits enfants; mais je voudrais insister pour qu'ils soient capables d'apprécier la vraie nature de la vie mentale de l'enfant, la profondeur et l'intensité de ses émotions, et sa sensibilité à la conduite et aux attitudes des gens qui l'entourent. Tant d'erreurs grossières proviennent de notre incapacité à admettre que les bébés ont des sentiments et connaissent d'autres besoins que ceux d'être nourris, lavés, habillés et endormis! Ce n'est que lorsque nous reconnaissons que l'enfant est, dès les premiers jours, une vraie personne, une personne complète, avec des sentiments et des désirs réels, que, d'une part, nous consentirons à nous efforcer de comprendre son mode de développement et à acquiescer ainsi la possibilité d'y contribuer; et que, de l'autre, nous serons en état, sans exagération et sans extrême anxiété, d'exercer notre autorité naturelle de parents et de lui demander la reconnaissance de nos droits et privilèges, en tant que personnes réelles.

Ceci nous amène au second service capital que nous pouvons rendre au jeune enfant pour développer sa liberté: l'exercice de l'autorité, là où l'autorité est appropriée. Une aveugle indulgence et l'absence d'une juste autorité ne sont pas bonnes pour l'enfant, qu'elles naissent du culte fanatique du nom de la liberté ou d'une tolérance masochiste

des empiètements de l'enfant sur la liberté de ses parents. Il nous faut nous souvenir que la tutelle paternelle ou maternelle est une réalité psychique pour l'enfant, même s'il n'a ni père ni mère, et quels que soient ceux qu'il possède, en fait. Nous pouvons, pour quelque raison qui tient à notre vie intérieure, désirer abroger notre autorité, mais nous ne pouvons modifier le fait que le petit enfant cherche à trouver des parents bons et secourables qui l'aideront par la contrainte quand la contrainte est juste et appropriée. Si nous éprouvons le besoin d'abdiquer notre rôle de parents, de renier la fonction de parents elle-même, l'enfant sait ce que nous faisons. Il sent que nous sommes complices de ses moments de révolte, et devenons de méchants enfants comme lui-même. Si nous ne pouvons nous défendre contre ces empiètements, tout le poids de l'autorité retombe sur lui, et l'écrase. Si nous lui montrons que nous ne pouvons pas, ou ne voulons pas, nous protéger contre lui, il n'a pas confiance en nous pour le protéger, lui. L'anarchie et l'anxiété qui en résultent pour lui ne peuvent donner naissance à la liberté.

L'enfant a besoin de notre aide pour créer un rythme et un ordre dans ses rapports extérieurs et dans sa propre vie psychique. En s'identifiant avec des parents justes et protecteurs, qui savent se garder de ses agressions, il devient capable de se fier à lui-même pour agir d'une façon juste et utile; et l'anxiété, moins forte, laisse place à plus de liberté.

Mais, il faut se hâter de l'ajouter, cette autorité doit être à la fois appropriée et aimante. Une autorité dure emprisonnerait l'enfant au lieu de le libérer. Il faut qu'elle soit exercée en tenant compte de ce que l'enfant peut réellement faire à lui tout seul à chaque âge et dans chaque situation, à mesure qu'elle se produit; et ceci demande la connaissance des phases normales de sa croissance, physique et sociale, et du développement normal et spontané de ses impulsions dans le jeu et dans l'effort. Cela demande aussi que l'on sympathise avec eux, que l'on éprouve de la joie à satisfaire les intérêts naturels de l'enfant, du plaisir à le voir s'efforcer d'aider et d'apprendre, de construire et d'agir. Surtout, cela suppose l'appréciation de la valeur sociale que représente le désir qu'a l'enfant de grandir, de devenir adroit et indépendant, la volonté de lui permettre cette émancipation, afin qu'il devienne en temps voulu un adulte, père à son tour, comme il y a droit; sans que nous cherchions à précipiter cette transformation ou à refuser de le laisser dépendre de nous tant qu'il

en a réellement besoin. Il nous faut être prêt, à mesure que l'enfant arrive à l'adolescence, à renoncer à l'autorité quand il se montre capable de l'assumer et à lui permettre de commettre des erreurs, de faire les choses prématurément parfois, tout en nous souvenant que nous restons présents pour veiller à ce que les fautes commises ne soient pas irréparables.

Il est sûrement vrai que, depuis les premiers débuts, il faut laisser à l'enfant quelque responsabilité, quelque possibilité de se tromper et d'apprendre, par l'échec et par l'effort qui permet de réparer les fautes. Seule l'expérience réelle de l'effort et de l'activité, dans une atmosphère générale de sécurité et d'amour diminuera son anxiété au sujet de sa propre combativité et de ses insuffisances, et lui donnera cette confiance en soi qui le rendra libre. Même le petit enfant doit avoir des occasions de choisir librement et de voir se développer les conséquences de ses propres désirs. Notre sagesse consiste à savoir quand le laisser libre et quand le guider ou le diriger dans l'acquisition de l'adresse physique ou des contacts sociaux, dans ses jeux et son travail.

Je crois en outre important que cette autonomie croissante dans la vie de l'enfant, à

mesure qu'il passe de l'enfance à la jeunesse, et, en fait, le degré de liberté et d'initiative que nous lui laissons depuis le début ne nous soit pas arraché par les protestations ou le défi, mais soit accordé librement, comme un droit naturel. Ce devrait être le fruit de l'amour, non de la crainte, greffé sur l'identification de l'enfant avec de bons parents, et non sur sa révolte contre de mauvais. Alors l'enfant lui-même s'en servira sans anxiété et sans sentiment de culpabilité, et il n'éprouvera pas le besoin d'y renoncer plus tard, ou de le refuser à ses propres enfants.

Il me faut conclure sans avoir précisé cette sèche esquisse en y ajoutant détails ou exemples. J'achèverai, en répétant que l'enfant apprend le mieux la liberté lorsque ses parents ou ses premiers éducateurs sont de véritables individualités capables de réactions émotives sincères ; quand ils peuvent se permettre l'un à l'autre et permettre à l'enfant aussi de développer une personnalité indépendante, et quand ils ne sont pas seulement maîtres d'eux, adaptables, aimants, capables de sympathiser avec ses besoins, mais aussi prêts à accepter sans faiblesse et sans crainte leur rôle de parents.

SUSAN ISAACS.

Liberté individuelle et vie familiale

(Symposium)

Par M^{me} Sidonie MATSNER-GRUENBERG
(Child Study Assoc. New York)

La crise de la famille est, semble-t-il, plus grave aux États-Unis que dans tout autre pays, l'U. R. S. S. excepté, avec cette importante distinction qu'en Amérique il n'existe pas de schéma social imposé en remplacement de la formule traditionnelle et qu'en conséquence, la désintégration de la vie familiale s'effectue pour une grande part sur une base individualiste et expérimentale.

Des observations faites au cours de mes voyages, des conversations que j'ai eues avec des étudiants étrangers, il semble résulter qu'aucune civilisation n'a complètement échappé aux assauts subis par la vie familiale.

Ce n'est rien moins que la continuité de la race qui est mise en question lorsque nous nous demandons : « Doit-il exister une vie

de famille ? » Cette question, du fait qu'elle est posée, charge l'individu d'une bien lourde responsabilité, car, s'il fonde une famille, c'est désormais par son libre choix et non du fait d'une tradition qui se continue simplement. On est amené à se demander si le mariage doit subsister sous sa forme actuelle ou si on peut le remplacer par une autre formule — même lorsque des enfants sont nés de l'union en question ; si la famille, en tant qu'unité sociale, est vraiment la forme de communauté qui satisfait le mieux au besoin de développement et de croissance de chacun de ses membres.

Pour ma part, je ne connais aucune autre formule capable de fournir une continuité de relations, une satisfaction des besoins affectifs, comparables à celles que donne la

vie familiale. Une grande partie des fonctions accomplies par la famille, peuvent, il est vrai, être confiées à des spécialistes qui s'en acquitteront parfaitement, mais il me semble qu'en ce qui concerne la durée, la stabilité des relations humaines, et l'aspect affectif de ces relations, la capacité de la vie de famille est une chose unique et qui mérite d'être perpétuée.

Il semble, d'autre part, que le niveau du bonheur auquel aspire chacun des membres de la communauté familiale n'a jamais été aussi élevé. En effet, si les parents ont de plus en plus le désir de faire de leurs enfants des êtres harmonieusement développés, ils prétendent, eux aussi, se créer des satisfactions personnelles que nul n'avait ambitionné jusqu'à présent.

La mère, qui sacrifie tout à ses enfants, n'est plus considérée chez nous comme le modèle de toutes les vertus.

On serait tenté de voir en elle un « cas » pathologique, peu digne d'admiration. En fait, bien des femmes sont ainsi privées d'une de leurs joies les plus intenses : celle de se sentir, pour un temps, des martyres.

Parmi les nombreux faits qui rendent la vie de famille si difficile, il y a celui de l'industrialisation de notre civilisation : en effet, toutes les activités du foyer en ont été retirées, sauf celle qui consiste à s'entraîner. L'unité familiale subsiste donc avec un nombre d'enfants moindre qu'il le fut jamais, avec plus de décisions à prendre, de hautes ambitions de bonheur personnel et rien à faire que de mettre en œuvre une affection réciproque. C'est en vérité une épreuve bien lourde tant pour l'individu que pour l'intensité de leurs sentiments. L'image que l'enfant se fait de ses parents est singulièrement déformée par cette absence d'activité au foyer. Je faisais récemment une visite dans une famille dont le chef est professeur à l'Université et qui venait de déménager. Un voisin demande au petit garçon âgé de cinq ans : « Que fait votre papa ? » Après un long moment de réflexion l'enfant répondit : « Il remonte la pendule ».

Je résume ici brièvement les difficultés qui, dans notre société actuelle, assègent la famille, afin de nous permettre de mieux voir les remèdes à apporter à cette crise, si nous jugeons bon, toutefois, que persiste l'institution familiale.

L'un des fardeaux les plus lourds supportés par la famille moderne résulte précisément de l'émancipation de la femme, du fait que celle-ci assume en plus des charges de la maternité de nouvelles fonctions, et cela souvent sans y être obligée par les circonstances. Dans mon pays, l'éducation donnée aux jeu-

nes filles est calquée sur l'éducation masculine, et si beaucoup parmi elles sont inaptes à leur rôle féminin, il n'en faut pas accuser l'éducation, mais l'esprit qui a présidé à cette éducation, les espoirs qu'on a fait naître. Reconnaissons que nous avons manqué de sincérité dans la préparation des jeunes filles à la vie, si tant est que leur vie doit comprendre la fondation d'un foyer et la maternité. En disant à une jeune fille qu'elle entre dans la vie avec des chances de succès égales à celles données aux garçons, nous pouvons dire vrai. Elle a des chances égales, mais non identiques. Il nous faut apprendre à employer le mot différent, sans y ajouter un sens de meilleur ou de pire.

L'évolution de la jeune fille aura forcément un caractère différent de celle du garçon, si la future femme doit être préparée aux fonctions qui lui sont propres. Bien des femmes de ma connaissance ont été déconcertées, et ont singulièrement compliqué la vie de leurs maris et de leurs enfants par leur penchant à mettre leurs facultés et leurs connaissances en concurrence constante avec celles des hommes qui les entourent, à comparer leur niveau intellectuel avec le niveau masculin et à se sentir lésées et humiliées.

Leur bagage intellectuel, elles l'ont enfermé dans des compartiments bien clos et ne peuvent comprendre qu'il est impossible d'en faire autant pour leur activité en tant que mères. Elles abordent leur tâche maternelle avec une objectivité et des capacités qui ne s'adaptent nullement. Il est vrai que nous avons souvent entendu formuler le vœu que la maternité soit désormais envisagée comme une profession. C'est la pire chose à souhaiter. Certes, il nous faut apprendre bien des choses, nous instruire le plus possible de ce qui concerne la compréhension de l'enfant et les soins qu'il réclame ; mais tout ceci ne doit pas nous transformer en mères « professionnelles ». Dans une activité professionnelle, les détails et la technique nous absorbent de plus en plus, tandis que l'essence même de la maternité, du rôle des parents, est d'embrasser l'enfant et les besoins propres à son tempérament, d'un point de vue si élevé qu'il devient possible d'en faire, lorsqu'il devient adulte, une personnalité libre. Tout ceci diffère essentiellement de notre attitude à l'égard d'une profession, quelle qu'elle soit.

Pour réaliser la vie familiale telle que nous la voulons, il nous faut des individus capables non seulement de prendre des responsabilités, mais qui soient conscients du fait que la liberté entraîne avec elle une responsabilité accrue. N'oublions pas que nous choisissons à un moment une ligne de conduite et qu'il se peut fort bien que longtemps après, notre

personnalité s'étant transformée, nous éprouvions des regrets. Ceci s'applique particulièrement aux conditions actuelles qui mettent des individus toujours plus nombreux en mesure de décider s'ils veulent avoir des enfants, combien et à quel moment. C'est là une responsabilité écrasante. L'homme et la femme ont tous deux leurs ambitions, leur désir de bonheur et de liberté personnelle, et ne se rendent pas toujours un compte exact de la responsabilité qu'ils encourent en décidant ces choses. Il y a quelques années, je rencontrai sur le paquebot une Américaine, avoué très connu, qui me témoigna une grande admiration. Surprise, je finis par comprendre que c'était parce que j'ai quatre enfants. Or, nous savons tous que bien des femmes sont mères de huit ou dix enfants sans posséder pour cela de grands mérites, et je ne comprenais pas son sentiment. Finalement, il apparut qu'elle n'avait pas voulu avoir d'enfants alors qu'elle était une toute jeune femme pour se consacrer entièrement à sa profession, et qu'à présent, au seuil de la maturité, elle en éprouvait d'amers regrets.

C'est qu'une décision n'est pas une chose faite une fois pour toutes, c'est en quelque sorte une adaptation créatrice quotidienne, et nous trompons notre jeunesse en lui faisant croire que les possibilités accrues de choisir son destin, de modeler sa vie ne signifient que liberté. Au contraire, dans cette voie, la responsabilité devient toujours plus lourde et rien dans notre éducation traditionnelle ne nous prépare à cette adaptation spéciale.

J'ai eu récemment l'occasion d'examiner 40.000 articles émanant de personnes occupant les situations sociales les plus variées, sur le mariage idéal. C'était extrêmement intéressant. Environ 30.000 de ces essais étaient d'une parfaite banalité, calqués sur les enseignements moraux et religieux et composés de lieux communs. Mais les autres 10.000 montraient que leurs auteurs s'étaient efforcés d'approfondir la question et de trouver la base de la vie conjugale. Ceux qui furent jugés les plus remarquables, déclaraient que la vie à deux, la famille, le mariage ne sont pas chose statique, mais une continuelle adaptation. Les auteurs s'étaient libérés de la notion inspirée des contes de fées, où le mariage représente l'heureux dénouement. Il n'est, au contraire, qu'un heureux début ; quant à la conclusion, nul ne peut juger de la réussite avant la mort des deux conjoints. Lorsqu'il s'agit de relations

humaines, c'est une erreur que de parler d'heureux dénouement à leur début, car elles ne sont pas déterminées à l'avance, elles seront ce que les feront les intéressés.

En éducation, il faut prendre ces choses en considération et s'efforcer de trouver le genre de préparation apte à mettre les adultes de demain en mesure de prendre toutes les décisions qui leur incomberont avec un sens aigu de leur responsabilité. Ils doivent arriver à reconnaître que la vie conjugale n'est pas un bloc homogène ; qu'elle comprend au contraire des périodes d'adaptation, tant pour le mari que pour la femme ; que des difficultés passagères, résultant d'un désir de liberté incompatible avec la parfaite harmonie familiale, sont inévitables. L'important est d'être capable de prendre, lorsqu'elles se présentent, l'attitude la plus propre à sauvegarder les besoins de tous les membres de la famille. Il semble important de développer dans ce domaine le sens des responsabilités.

Enfin, notre tâche comporte l'obligation d'un vigoureux effort pour aider les parents à comprendre qu'ils ont, eux aussi, à vivre leur propre vie. Pendant la période où les exigences de l'éducation des enfants sont les plus lourdes, les parents, âgés de 25 à 45 ans, sont eux-mêmes en pleine vigueur, en pleine activité, entreprenants, désireux de développer leurs personnalités. Il leur faut à la fois résoudre le plus harmonieusement possible le chaos de leur vie intérieure, les problèmes de leur vie conjugale et les conflits entre leurs propres aspirations et celles de leurs enfants.

Les parents doivent être capables de considérer ces multiples questions d'un point de vue assez élevé pour apercevoir les conséquences lointaines de la ligne de conduite adoptée par eux.

Il leur faut tenir fermement devant leurs yeux la vision de l'avenir, où ils auront à vivre de leur vie propre, enrichie à coup sûr par celle de leurs enfants, mais non plus entièrement alimentée par celle-ci et n'en recevant plus toute sa raison d'être. Les parents se doivent donc de travailler constamment à leur développement personnel, s'ils veulent éviter de ressentir comme une catastrophe le départ de la maison de leur dernier enfant entrant dans la vie. S'ils négligent de se préparer à cet instant, ils essaient alors de s'accrocher à leurs enfants, et deviennent un fardeau de plus en plus lourd pour ceux-ci. La libération des enfants est inséparable de la libération des parents.

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 TOUTS 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 MATERIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

Jeux Éducatifs Descoedres

de

d'après M. le D^r O. Decroly

l'Institut J.-J. Rousseau

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13 - GENÈVE (Suisse)

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)*Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori,
rythmique, solfège, piano)*

Pavillon - Grand jardin - Salles multiples

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

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 : 18, rue Jean-Goujon

PARIS, VIII^e

Tél. Elysée 52-41. Chèques Postaux: Paris 1502-69

HOME CHEZ NOUS**LA CLOCHATTE-SUR-LAUSANNE** (Vaud, Suisse)Immeuble construit en 1936
en pleine campagne.Reçoit garçons jusqu'à 12 ans
et jeunes filles de tout âge.Enseignement individualisé
sans programme scolaire préconçu.

Travaux de ménage, menuiserie, tissage.

Régime conforme à l'hygiène moderne.

PRIX MODÉRÉS

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'Ecole de l'Odenswald)

(Prospectus et informations sur demande)

ÉCOLE DE BEAUVALLON
DIEULEFIT (Drôme)Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres
d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux
examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3^e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT 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'ENFANTSPour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école
à M^{me} Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VI^e)

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, 16. » — Pyramides à degrés, 14. » —
Cône, 11.50 — Cône à degrés, 14. » — Boules décroissantes, 9. » —
Les 5 éléments en boîte bordée, 60. »

BOIS LAQUE : Pyramide, 21. » — Pyramide à degrés, 18.50 — Cône, 16. » —
Cône à degrés, 18.50 — Boules décroissantes, 14. » —
Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, 83. »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, 5.75 — 6 rondelles, 4.60 —
6 anneaux, 6.90 — 6 solides sur tige, 12.65 —

Les 4 éléments en boîte bordée, 27.50

BOIS LAQUE : 4 jeux de 6 planchettes, 32. » — 4 jeux de 6 rondelles, 27.60 —
1 jeu de 6 anneaux, 9.80 — 1 jeu de 6 solides sur tiges, 18.50 —
Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, 86. »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, 9. » — Encastresments géométriques, 6 sujets, 9.50 —
Poupées décroissantes, 5 sujets, 14.50 — Dominos des formes encastrees,
10 dominos, 7.20

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, 10.50

Les Boules décroissantes à encastrer, 16.10

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1^{re} Série, La Journée de l'Enfant, 29. » — 2^e Série, Les Jeux de l'Enfant, 29. »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les deux jours. 1 ss : 22 fr. — La caisse : 1.70 (Spécial risif)

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.