

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

AVIS

- La Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle et le monde actuel.
M.-A. GARROL. — Le recrutement des maîtres et des élèves (Afrique du Nord).
M.-A. GARROL. — La semaine pédagogique de Rabat, Pâques 1937.
E. FLAYOL. — L'Éducation nouvelle au Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire.
M.-L. CAZAMIAN. — Chronique des revues anglaises et américaines.
A. JADOLLE. — Le laboratoire d'Angleterre et son activité de rentrée.

Nouvelles diverses.

- En Tchécoslovaquie: a) La réforme scolaire à l'ordre du jour (extraits de
L'Information Pédagogique).

- b) Les efforts bibliopédagogiques tchèques.

Liures.

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

15^e Année.

OCTOBRE 1937

N° 131

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS V.

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

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

REVUES :

ARGENTINE : *Nueces Nuevas*, Patagones 883, Buenos-Aires.
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Monasty.
 BELGIÈRE : *Seobodno Vaspitanje*, 13, rue Batckohloz, Sofia.
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 11 Rosegaarden, Copenhague.
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.
 HONGRIE : *A Jovo Ujitas*, 41, Tigris Utea, Budapest.
 PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asuncion

PORTUGAL : *A e Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.
 ROUMANIE : *Pentru Inimii Copiilor*, Strada Manu Banii, 70, Bucarest.
 SUÈDE : *Pedagogiska Sjämsat*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.
 TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nové Skoly*, Troja, 181, Prague.
 TURQUIE : *Fihriyer*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1850, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.
 YOUGOSLAVIE : *Rodna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIERE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
 La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 »
 Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et 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, Misch et Thron, 1913 (épuisé)
 La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »
 L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
 Les Églises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
 Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
 L'autonomie des Écoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 32 »
 Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1923 Fr. 5 »
 L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1923 (Traduit en espagnol) (épuisé)
 L'Éducation dans la famille. 1re éd. ; Édition H. S. M. Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 9 »
 L'École active. Genève, Éditions Forum, 1re éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais). Fr. 35 »
 L'Hygiène dans les Écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926

L'Aube de l'école serene en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1917. Fr. 12 50
 Le Progrès spirital. Genève, Éditions Forum, 1917 (Tr. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »
 Le grand cœur matériel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
 La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
 Trois pionniers de l'éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
 Les types psychologiques chez l'adulte, chez l'adolescent et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
 La Pratique de l'École active. Genève, Éditions Forum, 1re éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »
 L'Avènement de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
 L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »
 L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »
 Caractérologie typométrique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique Fr. 8 »
 L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1933 Fr. 2 50
 Les Éléments constitués du Caractère. Annales de l'Enfance Fr. 2 50
 L'Église de l'avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 10 »
 Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »
 Cultiver l'Énergie. Éditions de l'Imprimerie à l'École, Venec (Alpes-Maritimes) Fr. 6 »

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 45 fr. français. —

Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

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

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

AVIS

Nous prions instamment ceux de nos abonnés dont l'abonnement a pris fin le 30 juin dernier de bien vouloir nous faire parvenir au plus tôt le montant de leur réabonnement pour la période juillet 1937 à juin 1938. En ce qui concerne les abonnés français, nous mettrons en recouvrement les dits abonnements à partir du 1^{er} novembre. Nous faisons remarquer que nous majorerons de *cinq francs* le prix de l'abonnement, déjà majoré depuis juillet; et que nos services, réduits au minimum, se verront imposer un supplément de travail qui pourrait être plus utilement employé.

Prix de l'abonnement payé directement : Frs. 30.

Prix par recouvrement Frs. 35.

La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle et le Monde Actuel

Pendant les vingt et une années qui se sont écoulées depuis la fondation de la Ligue, les principes de l'Éducation Nouvelle ont été très largement reconnus. Ils sont aujourd'hui incorporés dans les programmes d'enseignement de bon nombre d'États; ils ont même conquis pour les élèves des Ecoles normales l'autorité particulière de ce qui se lit dans les manuels. Sans doute la pratique n'est pas tout à fait au niveau de la théorie, notamment dans le domaine de l'enseignement secondaire et supérieur. Mais là-même de grands progrès ont été réalisés. Il s'en suit que plusieurs de nos membres sont assez embarrassés quand on leur demande : « Que représente la Ligue pour l'Éducation Nouvelle ? En quoi ce qu'elle réclame diffère-t-il de ce qui est aujourd'hui accepté ? »

Tout d'abord, l'idéal pédagogique mo-

derne n'est pas accepté partout, ni par chacun, même dans les pays les plus avancés; à tous les degrés de l'école ce qu'implique cet idéal dans la pratique de l'enseignement requiert encore un grand effort de mise au point. Partout on a besoin encore de congrès, de cours, de conférences, d'expositions, de démonstrations à l'usage de ceux qui sont peu renseignés et qui désirent en savoir davantage; on a besoin que nos centres de recherches entreprennent et encouragent des expériences, confrontent les résultats obtenus dans les différentes parties du monde et rendent ces résultats accessibles à tous.

Mais notre Ligue a aussi une autre mission, plus urgente. Le monde actuel jette à l'idée que nous nous faisons de l'éducation un défi qui l'atteint au cœur même. Cela est évident dans les pays où, tout en mettant en

œuvre plusieurs des techniques de l'Éducation Nouvelle, on contredit à ses affirmations fondamentales, — là où le travail de la Ligue est proscrit ou mutilé. Cela est manifeste aussi dans les pays où l'agitation sociale et politique rend vains tous les efforts éducatifs, ou bien font d'une éducation éclairée une activité qui ne peut se poursuivre qu'en secret et dans des conditions dangereuses. Dans les pays même où le courant moderne est officiellement encouragé, la gêne qu'imposent à l'éducation les conditions générales de la société n'en est que plus douloureusement sentie. Plusieurs de nos membres se demandent amèrement à quoi rime notre idéal en face d'enfants qui souffrent de la faim et du froid. D'autres nous disent combien nos mots d'ordre sonnent creux devant la désespérance des chômeurs et le sentiment d'insécurité qui assombrit la vie de tant de nos contemporains. Que faisons-nous de la fraternité humaine dans nos exercices de défense contre les gaz et en face des efforts de nos Gouvernements pour nous « bourrer le crâne » ? Comment, en vérité, des éducateurs peuvent-ils aujourd'hui échapper au sentiment de la futilité de leur effort ? Beaucoup ne font que préparer des agneaux pour la boucherie. Trop d'enfants vivent non seulement dans le besoin et la misère, mais sous une constante menace de mort. Si nous voulons leur donner une éducation digne de ce nom, il nous faut diriger notre attention sur les conditions essentielles de leur vie.

Notre point de vue en tant que citoyens

Nous croyons à l'unité fondamentale de l'espèce humaine. L'histoire nous montre que les hommes de toutes les races et de toutes les nations ont, au cours des âges, graduellement acquis toujours plus d'intérêts et de buts qui leur sont communs. Ces intérêts et ces buts sont constamment formulés et interprétés à nouveau ; ce qu'ils ont d'identique n'apparaît pas d'emblée, mais cependant le sens du mouvement est clair : l'humanité tend vers une plus grande unité, unité d'esprit et unité d'organisation. Et c'est, nous le croyons, en participant librement à ce développement que la personne individuelle de chacun de nous trouve le plus pleinement sa raison d'être, — bien plus, l'essence même du progrès consiste dans la croissance, aussi riche, aussi libre d'entraves que possible, de chaque être humain individuellement et dans sa participation à la vie commune. La croissance de l'esprit humain nous paraît ainsi la suprême leçon de l'histoire. Notre tâche première, dans l'ordre pratique, est de l'exprimer par une organisation de la société qui embrasse

le monde entier et qui pourvoie au développement, aussi complet que possible, de chacun des membres de cette société individuellement. C'est là, essentiellement, une tâche d'éducation, au service de laquelle doivent se mettre non seulement les écoles et les foyers, mais les ateliers, les bureaux, les usines, bref la structure entière de notre vie économique et sociale.

Nous ne pouvons pas donner une éducation digne de ce nom à des êtres qui souffrent de la faim, du froid, d'un sentiment d'insécurité et d'injustice ; nous ne pouvons pas prendre notre parti de systèmes économiques ou sociaux qui aboutissent à ces maux ou qui les tolèrent. Nous devons regarder comme contraire à notre idéal d'éducation toute organisation sociale qui permet l'oppression ou l'exploitation d'un par un autre, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de nos frontières nationales. Nous devons déclarer la guerre à tout ce qui, en matière d'éducation, admet des différences fondées sur la position économique ou sociale, sur la couleur, la race, la nationalité, la langue ou la croyance. Nous devons regarder comme nuisant au progrès éducatif le fait de réserver notre allégeance exclusive à un groupe, quel qu'il soit, plus étroit que la famille humaine tout entière, — et comme proprement fatale à toute éducation une combinaison de cette loyauté restreinte avec des sentiments d'hostilité à l'égard d'autrui. Reconnaître ces obstacles, c'est reconnaître notre devoir de travailler à les écarter. Il est impossible que nous entendions une vocation d'éducateurs sans entendre aussi l'appel à servir comme citoyens la communauté humaine qui se constitue en s'étendant au monde entier.

Le point de vue du maître

Ceux d'entre nous qui ont accepté des fonctions de maîtres se trouvent en présence de deux devoirs apparemment contradictoires. D'une part, nous avons à respecter ce qu'il y a encore de peu mûr dans ceux qui nous sont confiés, nous devons prendre à cœur la tâche que nous avons de développer en eux un jugement indépendant. D'autre part, nous nous devons de rester fidèles à la conception que nous nous sommes faite de la société humaine et à ce que cette conception implique pour nous sur le terrain de l'éducation. Il suit de là qu'il ne nous est pas permis de faire de la propagande pour aucun parti politique, ni d'imposer à la génération qui monte aucun des programmes tout faits qui ont été adoptés par des groupes rivaux pour résoudre les problèmes qui angossent notre monde d'adultes. Mais il suit de là aussi que nous avons à la fois le droit

et le devoir de chercher à mettre nos écoles en harmonie avec la conception plus large que nous avons de la société humaine. En le faisant, nous ne pourrions pas ne pas influencer la façon de voir des enfants auxquels nous avons affaire. Et c'est notre devoir de rendre clairement compte, à nous-mêmes et à autrui, de ce que cette influence doit être.

Si nous acceptons comme notre idéal une humanité unie, organisée de manière à permettre à chaque être humain d'atteindre à son développement le plus complet, il faut que nous nous donnions des institutions scolaires dans lesquelles cet idéal soit immédiatement expérimenté et vécu. Nous devons dès lors tendre à faire de l'école une communauté organique en relation vivante avec la communauté plus large qui l'entoure. Nous devons faire de la coopération une réalité quotidienne, donner à chaque individu le sentiment de sa responsabilité envers l'ensemble, et sa part dans la détermination de la vie commune. Nous devons favoriser en lui l'habitude de penser et d'exprimer son opinion de façon indépendante et chercher à établir des méthodes de discussion et de persuasion plutôt que de contrainte. Nous devons accepter comme allant de soi le respect de la conscience individuelle. De cette façon la démocratie, au sens le plus profond de ce mot, deviendra partie intégrante de l'attitude mentale de nos écoliers. Ils quitteront l'école pour le monde sans avoir à remettre en question de valeurs fondamentales ; ils seront prêts à prendre leur poste dans la grande aventure de l'humanité. Cet

idéal démocratique dans lequel nous voyons notre tâche fondamentale, nous devons aussi le présenter comme une idée à considérer intellectuellement. Cela resterait un devoir même dans un monde où toutes les institutions seraient mises au service d'un but éducatif. Renforcé par l'application pratique qui en sera faite dans la vie quotidienne, l'idéal démocratique — cela n'est pas douteux — influencera fortement les générations nouvelles. On pourra donc nous reprocher de déterminer d'avance en quelque mesure l'attitude des jeunes envers la vie. Acceptons ce reproche ; répondons que le droit de travailler ainsi pour la démocratie est la condition essentielle à laquelle nous acceptons nos fonctions de maître. Mais rappelons-nous aussi que l'attitude que nous aspirons à favoriser implique le droit de mettre en doute et de rejeter ce qui nous paraît essentiel.

Si l'idée que nous nous faisons de la vie sociale correspond aux besoins et aux aspirations d'êtres humains en voie de croissance, et aux besoins de la société elle-même, nous n'aurons pas à l'imposer. Il suffira de la proposer à la fois comme expérience vécue et comme objet d'étude.

Approved by

William BOYD, Fred CLARKE, Beatrice ENSOR, Présidente ; Adolphe FERRIÈRE, A. HAMMADE, E. HARTREE, Walter LAFFAN, A. J. LYNCH, Vice-Chairman ; W. T. R. RAWSON, Elisabeth ROTTEN, H. WALLON, Laurin ZILLIACUS, Chairman.

LES PROBLÈMES PARTICULIERS DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ EN AFRIQUE DU NORD

Le Recrutement des Maîtres et des Elèves

(Extraits de la conférence de Mlle CARROI

faite à la Semaine pédagogique de l'enseignement du 2^e degré (Rabat, avril 1937).)

I. — RECRUTEMENT DES MAÎTRES

Il importe, avons-nous dit, que les Maîtres soient adaptés. Entendons-nous par là qu'ils doivent, autant que possible, être choisis sur place, parmi les enfants des Fran-

çais dès longtemps installés ? Non. *L'Afrique du Nord doit assurer des échanges constants avec la Métropole* ; il est bon, pour ne pas perdre pied, que les jeunes Français d'Afrique du Nord y retournent et, parfois s'y

installent ; il est indispensable, surtout, que la France, dans ses cadres, ne soit pas exclusivement représentée en Afrique du Nord par cette deuxième génération coloniale, si souvent née dans l'aisance, plus apte aux préjugés de race et à la suffisance, et qui souvent n'a pas, comme la première, les vertus viriles du pionnier. L'expérience prouve que, si elle comprend mieux que le Français de France les « problèmes pratiques » elle n'en risque pas moins, parfois, d'engendrer plus que lui, par ses intransigeances, les dissensions entre indigènes et nous. Il y a ici, d'ailleurs, — et il faut le dire à son honneur comme au nôtre — une autre catégorie : celle qui ne cesse d'être sur la brèche et qui est nantie d'une expérience exceptionnelle.

Est-ce à dire qu'il ne faille déplorer le manque de préparation et d'adaptation, si souvent préjudiciable, des fonctionnaires venus tout droit de France ? Certes non, mais il serait facile, semble-t-il, d'y pallier ! La plupart de nos maîtres du second degré sont nommés en juillet et ils ne prennent leur service qu'au premier octobre. Il paraît qu'un stage de six à huit semaines de cours préparatoires à Paris, Bordeaux, Marseille ou ailleurs, devrait devenir *conditionnel de leur nomination*. Faut-il entendre qu'une certaine doctrine officielle, professée *ex-cathedra*, deviendrait le mot d'ordre de la jeune élite intellectuelle en partance pour la France d'Outre-Mer ? A Dieu ne plaise ! Le remède serait pire que le mal. Mais il importe que cette élite, cultivée et responsable, soit impartialement informée de toutes les grandes questions dont elle rencontrera bientôt, sans toujours les reconnaître, les divers aspects dans le concret : questions ethniques, linguistiques, historiques, économiques, sociologiques, artistiques, etc. Il importe qu'elle aperçoive la signification exacte de sa tâche, et que celle-ci s'insère dans un grand tout humain... On nous répondra que par vocation même, cette élite s'intéressera et se documentera sur place. Je réponds à mon tour avec une longue expérience directe : « Non, pas dans tous les cas, il s'en faut ! » Et d'abord, l'information sur place est beaucoup moins facile qu'on ne pense. De plus, si l'on n'y est pas guidé, elle est présentée parfois de façon partielle et suspecte, en sorte que la crainte d'être soi-même partial et suspect arrête parfois chez le nouveau venu l'élan de la curiosité. De plus, la tâche risque d'apparaître ingrate et vide de résultats tangibles, susceptible par là d'inspirer le découragement, à moins qu'on aperçoive la grandeur de l'effort commun. Au contraire, que de questions fermenteraient dès le dé-

part si, pendant les vacances dans une atmosphère sereine, génératrice d'impartialité, elles avaient été déjà soulevées ! Dans ce stage *nécessaire*, il ne s'agirait pas d'apporter aux problèmes des solutions livresques et uniformes, mais de poser les questions, de montrer aux maîtres quelles réalités et responsabilités ils s'en vont confronter, comme aussi quelles possibilités dès maintenant ils pressentent. Ce serait eux, par la suite, dans leur for intérieur, qui mûriraient les solutions particulières et elles auraient quelque chance d'être bonnes si les problèmes étaient correctement posés...

Proposons donc cette mesure qui nous paraît urgente : la création d'un stage de vacances préparatoire pour les maîtres de l'enseignement nouvellement nommés en Afrique du Nord.

II. — RECRUTEMENT DES ÉLÈVES

Ce recrutement des élèves, en Afrique du Nord, est extrêmement distinctif. Un peu moins bigarré actuellement dans l'enseignement du second degré au Maroc qu'en Tunisie, il le sera dans les générations prochaines, il faut s'y préparer. Naturellement, il est à l'image de la population. On distingue, en effet, dans ce recrutement un élément européen mixte, l'élément juif et l'élément musulman. Le noter, c'est comprendre l'esprit qui doit nous animer, car chacun de ces éléments représente un degré de développement particulier, des traditions imperméables à l'autre, et un rythme qui lui est propre.

Que peut donc et que doit l'éducateur français ?

D'abord et avant tout *développer une atmosphère morale homogène et amicale dans sa classe*. Certains diront que cela se fait tout seul, mais vous savez bien que ce n'est pas vrai ! Permettez-moi donc d'invoquer ici l'expérience directe : une classe de 4^e B, l'une des plus bigarrées il est vrai, et que j'ai souhaitée pour cela, 35 élèves environ : une quinzaine de Françaises nées de parents venus de France, quelques autres (cinq ou six) nées de Français déjà nés en Afrique, huit à neuf Israélites indigènes, une Grecque, deux Russes, une Anglo-Maltaise et une Polonaise. Il est clair que, devant un tel auditoire, le professeur de lettres peut se comporter de différentes manières — ou bien selon cet orgueil raciste qui, éventuellement, trouverait ailleurs qu'outre-Rhin un climat favorable et surtout, dans les colonies, où les différences raciques sont plus accentuées, parfois même plus rebutantes. L'orgueil raciste se complète nécessairement par le mépris du « métèque » et de l'indigène. Bien

entendu, on s'en tient à un postulat : celui de la race élue ; on ne compare pas, on ne raisonne pas ou si l'on raisonne (car le racisme est devenu raisonneur) c'est à partir de quelques propositions qu'on ne saurait révoquer en doute...

Inutile de montrer (tout a été dit là-dessus) à quel point ce semi concept fait fi de l'ethnologie et de l'histoire véritables, mais par-dessus tout de l'humain ; inutile de montrer, par ailleurs, combien il va à l'encontre de son but car, voulant se confondre avec le patriotisme, il rejette d'un seul coup, dans le camp adverse, tous ceux qui seraient venus vers nous, attirés parfois par des avantages, mais aussi séduits par l'universalisme de notre culture. Des êtres qui auraient été moralement, puis légalement, avec nous parce qu'ils sentaient n'avoir rien à renier d'eux-mêmes, en seront aussitôt détournés.

De plus, et dans les colonies en particulier, une telle attitude préparerait des lendemains inquiétants ! Ceux qui, jour après jour, auraient été gratuitement humiliés et qui, finalement, sont ici le nombre, murieraient lentement leur revanche... Nos colonies se sépareraient de nous si nous avons mérité qu'elles se séparent ; au contraire, si nous savons nous en rendre dignes, elles formeront progressivement avec la métropole des associations fondées sur une solidarité d'intérêts, sur une communauté de culture et sur une entente morale — toutes choses qu'il faut préformer et vouloir.

Il est vrai que notre professeur de lettres peut adopter une attitude de pure indifférence. C'est la plus fréquente. D'aucuns y voient la meilleure sauvegarde de leur tranquillité personnelle (et « l'indifférence » alors n'est qu'un euphémisme) ; d'autres la suprême impartialité. Pitoiable impartialité que cette froideur qui n'est pas une réserve extérieure, toujours indispensable, mais une inadaptation, une atonie, une absence !

La seule attitude valable est une attitude vivante, faite de compréhension, de respect, d'amour, celle qui, si vous voulez, trans pose ce mot célèbre « Revêtez-vous de l'homme nouveau — où il n'y a ni Gentil, ni Juif, ni Circoncis, ni Incirconcis, ni Barbare, ni Scythe, ni esclave, ni libre, mais où la vérité est toute en tous » ; une attitude qui est tout ensemble assez ouverte et assez discrète pour se faire individuelle avec chacun sans donner jamais une impression de zèle, d'ingérence et de mauvaise curiosité ; une attitude capable de déceler ces difficultés secrètes propres à des enfants venus d'horizons si divers, et capable aussi d'y répondre par une adaptation renouvelée pour chacun, afin que toute bonne volonté jamais ne soit

refoulée et que même gauche, même obtuse, elle ait un témoignage.

Mais, bien entendu, rien de commun entre cette attitude active qui requiert chez le maître, avec une connaissance approfondie des divers milieux, une psychologie très nuancée et sans cesse en éveil, et le laisser-aller indulgent, ou telle détestable affectation sentimentale, bavarde, mignarde, qui fleurit parfois dans les établissements féminins. Mieux vaudrait encore l'indifférence ! Je n'ai rien dit, jusqu'ici, des difficultés pédagogiques inhérentes à notre recrutement et que nos maîtres les plus avides de travail bien fait ne comprennent pas toujours, mais seulement de l'atmosphère sociale indispensable, et qu'il dépend de chacun de créer. Quand une atmosphère est ainsi créée, il est bien rare que puisse subsister quelque virus raciste, soit que les élèves l'éliminent peu à peu, grâce à la cure de vie en commun que procure la camaraderie scolaire, soit, tout simplement, qu'ils ne songent pas à l'acquiescer ! Alors, les enfants d'origines diverses peuvent s'épanouir dans une atmosphère d'humanité saine sans craindre ces refluxements qui sont fort souvent, chez les jeunes, à l'origine de leur désaffection ; alors aussi, ils se développent sans effort et selon des formes culturelles qui les rapprochent de nous.

L'Élément Indigène. — Quelles sont, dans leur ensemble, les réactions du monde arabe en face de la culture que nous lui proposons ? On peut, en gros, distinguer trois tendances :

1° La tendance conservatrice 100/100 ; celle des « vieux turbans », de traditions souvent fort respectables. Pour eux, la civilisation française est un fléau ; chez le garçon, elle aboutit nécessairement au rejet intégral des traditions et des croyances, au scepticisme railleur et à l'appétit de la jouissance ; chez la femme, au libertinage des mœurs.

2° Les *modernistes modérés*, qui essaient de marier les idéaux musulmans à la civilisation d'Occident. Il y a actuellement, dans la génération qui arrive à la maturité, du moins chez les plus intelligents, quelques types très réussis de cette synthèse.

3° Mais le plus grand nombre de ceux qui fréquentent nos établissements secondaires arrivent avec des sentiments très simples : on veut se faire une situation, cela est naturel, et on ne voit que cela.

Nous n'en sommes plus à la première phase du protectorat ! Les Arabes ne requièrent plus de nous simplement (prêts à payer

d'ailleurs par un émerveillement naïf) l'artefice de Paris et l'équipement importé d'Europe ; ils requièrent d'être eux-mêmes initiés, mais cette initiation que nous ne pouvons ni ne devons refuser, nous ne l'avons pas prévue et elle se fait comme par surprise, au petit bonheur, à l'aide d'instruments qui, préparés pour autre chose, se trouvent mal adéquats et, plus d'une fois, nocifs.

En effet, notre instinct nous a poussés à nous intéresser, dès notre arrivée en Afrique du Nord, au menu peuple si misérable et nous avons créé, non sans raison, des écoles franco-musulmanes, d'abord pour les garçons, puis pour les filles.

Or, la société musulmane, pour laquelle on n'avait rien prévu, mais à qui, on n'a non plus, rien interdit, s'installe à présent, de plus en plus, dans nos établissements du second degré (Lycées, Collèges, Ecoles normales). Cependant, nos disciplines secondaires, très formelles par certains côtés, mais dans leur essence intellectuelles, analytiques et critiques, fournissent peut-être l'aliment spirituel assimilable au peuple qui les a élaborées, mais elles sont à coup sûr, exagérément perturbatrices pour ce public neuf. Elles engendrent surtout des processus de différenciation, voire de séparation, et, transportées de France telles quelles, elles sollicitent plus à cultiver les différences qu'à reconnaître les similitudes. Chez nous, elles suscitent de l'individualisme à outrance ; ici, des oppositions qui, se colorant de mystique « nationale », risquent de devenir irréductibles.

Pour ces raisons aussi, il est grave que ni le personnel, ni les élèves ne connaissent l'arabe et ne soient tenus de l'apprendre sur place, en sorte que la plupart des Français appelés à vivre dans ce pays, n'en sauront jamais la langue la plus répandue, et s'interdisent par là tout contact avec cette partie de la population indigène, qui est peut-être la plus intéressante : celle qui ne parle pas français. Avouons qu'il est assez paradoxal que, dans nos établissements secondaires, l'arabe, et l'arabe parlé en particulier, ne soit pas obligatoire pour les jeunes Français, alors que tous les jeunes Musulmans, parlant le français comme leur langue maternelle et souvent mieux, passent à leur aise de l'une à l'autre. Les Italiens eux, qui, aux termes des Accords de 1935, prétendent avoir renoncé à toute visée en Tunisie, n'en ont pas moins décrété que, dans leur lycée, l'arabe serait obligatoire.

Et qu'on ne se laisse pas dissuader par les démarches de deux ou trois pères influents qui déclareront que l'avenir de leurs fils

ne doit pas être lié d'avance à l'Afrique du Nord ! *Le bien commun doit l'emporter sur les intérêts ou les préjugés de quelques-uns.* Qu'on ne laisse pas non plus objecter que la Métropole n'acceptera pas cette modification, car c'est, précisément, de l'enseignement métropolitain trop unificateur qu'il faut éveiller l'attention et obtenir la réforme.

(De la contre-partie nécessaire, à savoir : que tous les jeunes lettrés musulmans devraient apprendre le français, nous traiterons une autre fois.)

Le Congrès nous permettra-t-il de formuler ce vœu dont on ne saurait exagérer la portée : l'arabe obligatoire dans tous les établissements du second degré nord-africains ?

Dans le même ordre d'idées, souhaitons que le premier foyer franco-musulman réalisé en France aux grandes vacances 1936 devienne une institution permanente. Ce séjour constituerait un prix pour les meilleurs élèves et une forme privilégiée d'initiation et de contact. Dès cette année, il a réuni à Tours dix-huit jeunes gens, parmi les mieux notés des Collèges et Lycées de la Régence qui, pendant presque un mois, ont vécu en contact, autant qu'il a été possible, avec la population de la région. Du même coup, et par des causeries illustrées de visites aux Châteaux, aux Cathédrales et à tous les lieux historiques ou représentatifs de ce pays abondant, ils ont été initiés au passé et au genre de vie. Puis, après une randonnée à Saint-Malo et au Mont Saint-Michel, ils terminèrent par un séjour de journées, remplies à craquer, dans la capitale. Par le jaillissement des réflexions, des questions, des enquêtes, — au moins chez quelques-uns, — j'ai pu de visu, constater le profit intellectuel que, pour ces jeunes gens, signifiait ce séjour. Il semble bien qu'il ait procuré à tous une impression profonde et un thème de réflexions inépuisables. Il semble bien aussi que, leur montrant pour la première fois sans préparation ni désir de propagande, le vrai visage de la France, il ait contribué à plus de mutuelle compréhension. Pour cela même, on souhaiterait qu'il s'établît dans les deux sens, et que les jeunes lauréats des classes supérieures de lycées, en France, aient aussi l'occasion en Afrique du Nord, de contacts directs.

Signalons également l'intérêt que présenterait un échange épistolaire, suscité par les professeurs de lettres, entre les petits Français de la Métropole et les petits Nord-Africains. On l'encouragerait au même titre que le font les professeurs de langues étrangères entre écoliers de divers pays, pour rendre les exercices plus vivants. Une expérience restreinte m'a révélé que le bénéfice péda-

*Au jardin d'enfants,
A l'école maternelle,
A l'école primaire,*

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

Constituent un matériel pédagogique de premier ordre

Jeux d'intelligence
Jeux d'observation
Jeux manuels —

Textes simples, images
aux couleurs fraîches,
aux lignes simples et
belles —————

*ALBUMS SPÉCIALEMENT ÉTUDIÉS POUR LES
TOUT-PETITS*

Demandez le Catalogue spécial de la Collection

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6^e)

*Les Membres de l'Enseignement sont reçus le Jeudi après-midi à notre
BUREAU D'EXPOSITION ET DE DÉMONSTRATION.*

gogique est réel parce que les enfants réagissent à une situation vivante qui suscite leur sympathie, leur imagination, leur goût de la documentation, leur curiosité. Plus que dans la composition française ordinaire, les idées leur viennent, et le besoin de s'instruire pour renseigner leur correspondant. Ce bénéfice est aussi moral : la correspondance créée, par dessus la mer, des liens d'amitié solides. Elle donne aux uns et aux autres l'idée d'existences lointaines mais concrètes et que les hasards des voyages rendent soudain proches, comme il est arrivé déjà, comme il arrivera cette année, lors de l'Exposition.

Me sera-t-il permis de conclure ?

Il est grave que nous ne semblions pas encore avoir pris conscience du but que nous pouvons nous assigner dans ce pays (surtout en Tunisie et au Maroc) : interrogez qui vous voudrez et voyez si les réponses ne sont pas aussi multiples qu'incohérentes ! En fait, nous donnons l'impression d'y vivre au jour le jour, campés et provisoires, et d'agir sans plan préconçu, *surpris par les hasards des réactions que nous n'avons ni préparées, ni prévues.*

Il paraît cependant que tout Français nord-africain, et spécialement tout éducateur, devrait savoir et sentir que son rôle ici est d'assimiler au sens littéral, les éléments composites assimilables, de manière à développer entre eux un certain sens communautaire et à y consolider une société néo-française qui s'apparente à celle de la Métropole. Par ailleurs, auprès des Musulmans, en pleine crise de croissance et de conscience, de ménager une telle permanence de contacts vrais que leur évolution harmonieuse puisse être assurée sous le signe de la France : les jeunes indigènes même les plus avancés, sont assez réalistes pour ne pas ignorer qu'ils sont obligés de s'appuyer à une puissance occidentale, sous peine d'être le champ clos de plusieurs, et la proie des factions intérieures. Méditerranéens comme nous, très proches de nous à plus d'un titre, ils savent qu'ils ont plus de chances d'avenir en s'appuyant à une nation de structure libérale et de population limitée comme la France plutôt qu'à une nation de type dictatorial comme l'Italie qui refoule l'indigène et pour qui les territoires coloniaux sont avant tout des terres de peuplement.

Le But ? C'est donc pour les éducateurs de travailler à une société nord-africaine qui soit fraternelle au sens le plus humain du mot, et qui, sentant la France tutélaire, aborde sans arrière-pensée les collaborations nécessaires.

Il importe essentiellement que Français

et Arabes cessent de se traiter en « étrangers », de former deux sociétés fermées, qui ne se connaissent que du dehors et s'interprètent réciproquement d'après les apparences et les préjugés. Il court parmi certains Français un mot « définitif » et qui dispense de tout effort : « Oh ! un indigène, vous ne le connaissez jamais ! » Ce mot est déprimant et il est faux dans la mesure où il insinue qu'un indigène est volontairement impénétrable. Il en est pour lui comme pour les autres hommes : rare sont ceux qu'on peut se vanter de connaître et le problème se complique ici des différences ethniques, sociales et culturelles ; mais moins, beaucoup moins qu'on ne le suppose.

Qu'on fasse donc un effort loyal et attentif !

Personne ne saurait nier qu'entre l'Islam et nous une tâche de compréhension s'impose. Comment y travailler sinon par une adaptation réciproque des moyens spirituels autant que matériels ? Si, par tout notre programme d'éducation nous amorçons une collaboration saine et efficace, si nous donnons aux multiples populations implantées sur ce sol, des possibilités nouvelles de contacts et de connaissance, si nous favorisons un travail d'osmose nécessaire et nous attachons sans relâche à pénétrer les cœurs, nous réduirons d'autant les motifs d'hostilité et, préformant une société nouvelle moins chaotique, moins éloignée de l'inaccessible, mais nécessaire justice, nous assurerons par là-même à notre culture et à notre influence, pour ce qu'elles véhiculent d'humain de par le monde, une légitime vitalité.

III. — APPENDICE

Résumons quelques-unes des réformes simples mais essentielles et d'urgence immédiate que nous entrevoyons sur le plan de l'éducation nord-africaine du second degré.

D'une façon générale, il est indispensable d'adapter l'enseignement secondaire français à une population scolaire qui n'est pas exactement celle de la France en évitant de toutes ses forces des formations cloisonnées, ethniques ou religieuses, qui accentuent et consolident les différences au lieu de préparer les collaborations et les accords.

1° Par un stage préparatoire du personnel enseignant métropolitain qui prendra, dès avant son départ et dans une atmosphère sereine, conscience des responsabilités qu'il va confronter en Afrique du Nord, des problèmes qui s'y posent et des sources de documentation où il pourra puiser ;

2° Par une refonte des programmes conçus selon un ordre synthétique et une pro-

gression plus psychologique que chronologique capable d'assurer aux jeunes une culture assimilable ;

3° Par d'authentiques « conseils » pédagogiques où seront examinés les cas particuliers et suggérées les réponses valables et, s'il est nécessaire, par la création d'une revue d'éducation où ces expériences seront consignées ;

4° Par l'agissante sympathie du maître, entendue comme un effort de compréhension et un vouloir résolu d'adaptation intellectuelle, effort si largement facilité par notre culture bien entendue ;

5° Par l'extension nécessaire de l'esprit d'équipe qui, au delà des différences d'usages, de traditions et de confessions, fasse prévaloir une camaraderie forte et des similitudes profondes ;

6° Par la prise de conscience plus exacte d'une parenté méditerranéenne, plus vraie encore dans l'avenir que dans le passé ;

7° Par l'obligation de connaître l'arabe parlé, moyen d'approche privilégié auprès des populations primitives ;

8° Il serait nécessaire aussi d'organiser un enseignement secondaire féminin indigène mais non pas isolé et clos tel qu'il se présente à Tunis, par exemple, dans l'Ecole René Millet ; il y aurait intérêt, au contraire, à le *gémerner*, à l'*amalgamer* au nôtre peu à peu, afin d'éviter, ici comme dans les collèges musulmans de garçons, une mentalité de vase clos, inactuelle, ombrageuse et faussée ;

9° Encourageons autant qu'il se pourra et sans froisser la susceptibilité indigène, une large pénétration intelligente et humaine par le moyen :

a) d'*échanges épistolaires*, tenant lieu, dans certains cas, de composition française avec les écoliers métropolitains ; c'est un moyen simple, éprouvé, efficace ;

b) de *cantines scolaires* au cœur des quartiers indigènes créées et visitées bénévolement par les Français ;

c) de *visites domiciliaires* avec ceux ou celles des élèves que les parents auront autorisés.

10° Instituons sous notre direction et sous forme de récompenses aux meilleurs, un séjour régulier en France pendant les vacances, de jeunes Musulmans achevant leurs études du deuxième degré et sélectionnés pour leur mérite — pourvu que ce séjour soit une occasion de contact et une initiation à la vie, aux mœurs et à la civilisation françaises et non un simple « sight-seeing tour » ;

11° Faisons comprendre aux jeunes Français nord-africains leur rôle éventuel de pionniers en A.O.F. et en A.E.F. et préparons-les pour les grandes routes lointaines : cette préparation est rendue nécessaire par des colonies moins proches où nous manquons encore de personnel de qualité ; ainsi s'ouvriront pour eux de nouveaux débouchés et en face de celles des revendications indigènes qui sont légitimes, ils seront moins intransigeants et moins âpres. A cet égard, d'intéressantes créations seraient à suggérer.

La Semaine Pédagogique de Rabat (Pâques 1937)

Il est rare que l'on éprouve à la lecture de ce que l'on a entendu une joie aussi vive que fut la première : l'imprimé est terne, il manque d'accent et de rayonnement. Pourtant, en relisant le numéro spécial du *Bulletin de l'Enseignement public au Maroc*, juin 1937, numéro qui reproduit les communications de la *Semaine pédagogique* tenue à Rabat du 23 au 27 mars dernier, je retrouve quelque chose de l'élan et de la ferveur qui, de jour en jour se sont affirmés au cours de ces séances, et cette ambiance jeune, ouverte, allègre qui nous donnait à nous — venus de France — la conviction (prématurée peut-être ?) que l'heure de l'effort — mais de l'effort dans la joie —, et de l'initiative personnelle, documentée, nova-

trice avait enfin sonné. Un seul mot caractériserait cette unanimité généreuse et résolue, celui de *FOI*, mais de foi pionnière, prête à la lutte et décidée à vaincre ! Il faut savoir en effet dans la métropole qu'ici comme en plusieurs autres choses, le Maroc est la promesse de la France. Bien avant qu'il fût question au Havre de « coordinations et de liaisons », M. Gotteland, le Directeur Général de l'Instruction publique, avait déjà — sans fracas mais non sans efficace — réalisé là-bas l'enseignement du second degré, tel qu'on est en train de le mettre au point, et créé un urbanisme scolaire marocain remarquablement adapté au pays et à la jeunesse : je pense par exemple à ce beau lycée de Filles d'Oudja, dont un film pré-

senté au cinéma du Palais de l'Enseignement, à l'Exposition, reproduit l'intelligente structure et l'harmonieuse conception éducative. Pour cela, pour le *Foyer Scolaire* de Rabat, qui tend à devenir le centre de documentation, d'exposition et d'échanges de tous les éducateurs marocains, pour les jolies écoles du bled s'annonçant au loin par leur rideau florentin de cyprès, pour sa présence journalière et active à la *Semaine*, comme aussi pour son ouvrage précurseur « L'Éducation intégrale », que M. Gotteland soit remercié par tous les amis de l'Éducation nouvelle ! Que soit remercié M. Lalande, infatigable et omni-présent, d'avoir conçu et « monté » le Congrès, avec toute la fermeté du réalisateur et toute l'aisance du dilettante, et, plus encore, d'avoir encouragé l'audace des expériences et l'espoir têtue des réalisations difficiles ; que le soit aussi M. Vannier, d'avoir dédié avec émotion, la « Semaine » à la mémoire de Ginat ; que le soient tous les éducateurs marocains, qui nous autorisent à parler encore — dans une matière où nous ne sommes pas gâtés — d'une France créatrice et jeune !

Il faut donc lire ce *Bulletin*. Rien d'essentiel n'a été omis : examen des cadres tels que les établit une administration routinière ; procès de la pédagogie courante ou, plutôt, de la carence pédagogique ; réquisitoire mesuré, et d'autant plus effectif, contre le formalisme disciplinaire qui prétend à tenir lieu de formation morale ; problèmes enfin que posent les loisirs, de cette population adolescente : tels sont les chapitres groupés dans ce volume.

L'Administration ? Un domaine où fleurissent conjointement « l'esprit de spécialité et l'esprit de catégorie », plantes vénéneuses toutes deux qui vicient les rapports sociaux et engendrent à tous les degrés ignorance et méconnaissance mutuelles. Le chef d'établissement, véritable cheville ouvrière de l'Administration, est actuellement un homme qui, fort souvent, n'a pas fait ses armes dans le rang : « Les lycées de garçons de la Métropole sont les seuls établissements d'enseignement qui puissent être dirigés par quelqu'un qui n'a jamais enseigné, et un certain nombre de lycées sont encore, en fait, placés sous l'autorité d'anciens surveillants généraux, qui peuvent avoir d'éminentes qualités personnelles, mais qui ne les ont jamais mises à l'épreuve de la classe. Il n'existe rien dans l'Université qui soit comparable à l'École Supérieure de Guerre et l'on devient chef d'établissement sans aucune préparation » (M. Vannier). La même imprévoyance administrative s'étend aux maîtres. « L'élève s'abreuve à des vases non communicants :

le maître, pour lui, n'est pas une personne ; la fonction magistrale lui apparaît comme une sorte d'hydre polycéphale... » (p. 383). D'où cette définition nouvelle que propose aux réformateurs M. Vannier, afin qu'elle soit comme leur formule inspiratrice : « La fonction d'administration n'est que l'épanouissement de la fonction d'enseignement. »

✱

Mais que d'abondantes citations mettent le lecteur en goût ! Voici une critique spirituelle, acérée, et, hélas, trop concluante du « produit » actuel fourni par notre culture : « ... Donne-t-elle même à ceux qui la reçoivent une arme pour apprécier sainement les choses, pour séparer judicieusement le bien du mal, le beau du laid, pour soumettre la réalité et les idées à une critique féconde et juste ? Il ne semble pas. Il n'est que de voir, pour s'en convaincre, la part de snobisme, d'exagération, d'erreur, de malveillance parfois, qui se glisse ou s'étale dans le comportement de tant d'intellectuels. ... La façon dont raisonnent tant de ceux-ci emportés loin des choses réelles dans le tourbillon d'idées qu'ils prétendent en vain diriger apparaît assez proche d'un paralogisme pathologique. « J'ai vu dans les mains d'un de mes anciens camarades de l'école primaire, alors ouvrier maçon, un exemplaire de *Candide* de Voltaire ; un vieux tisserand de mon pays gardait sur le rebord de la petite fenêtre qui éclairait la pièce où il travaillait *Les Misérables* de Victor Hugo et le *Dictionnaire philosophique* de Voltaire, ... et je songeais à la supériorité troublante de ces modestes ouvriers sur tant d'élèves de nos lycées » (L. Paye, p. 338). Jugements dus, certes, mais sont-ils excessifs ? Encore ne dit-il rien de la multitude qui, définitivement essouffée par les examens, reste pour la vie frappée de stérilité dans tout jugement et toute curiosité, comme aussi d'impuissance dérisoire dans l'action ?

Situation à certains égards si inquiétante qu'elle diminue notre crédit jusque dans les pays pour qui la France a toujours été jusqu'ici regardée comme la patrie intellectuelle. M. Hunziker nous rapportait-il pas que le Brésil même ne nous fait pas grâce et accuse notre enseignement trop formel ?

Pour qu'il y ait éducation, que faut-il donc ? Rien, sinon cet unique nécessaire : l'amour de ce qu'on fait.

« Il est clair, dit M. Gotteland, il est éternellement vrai que dès qu'une personne ayant la vocation d'enseigner quelque chose trouve, ne serait-ce qu'un enfant, un adolescent ou un homme à qui l'enseigner, il y a enseignement et tout l'essentiel de l'enseigne-

ment pour l'éternité. » La « vocation » ! Tout est là, pourvu qu'on veuille bien croire qu'il ne s'agit pas d'un signe d'élection mystérieux et incommunicable, mais d'un loyal et patient effort d'amour, d'un double appel, surgi des profondeurs de l'être et orienté tout ensemble vers un savoir jamais assez lucide et vers un don jamais assez scrupuleux ni complet. Une conscience aiguë, apte à tous les modes du travail spirituel, voilà le « fluide vital » du maître : toute routine y ferait court-circuit, et la vie aurait bientôt cessé d'être si venait à cesser cette circulation mentale de l'enseignant à l'enseigné, et de l'enseignant en lui-même, qui est à tout le système éducatif ce que l'électricité est aux appareils qui la portent. « Les élèves sont jetés, comme par traîtrise, dans un univers de notions qu'ils ne connaissent point, qu'ils ne soupçonnent même pas, et dans lequel le professeur joue le rôle de commentateur, au lieu qu'il devrait faire figure d'éveilleur », dit M. Paye. D'autres ont montré, à propos des diverses disciplines, comment pouvait s'exercer dans nos classes ce rôle d'éveilleurs : il suffit, mais il faut, que la méthode soit active, ainsi que l'on montre M. Lalande en mathématiques, M^{me} Carroi en lettres, M. Weiler en histoire, MM. Roger et Fresneau dans leurs attachantes leçons de physique, et M^{me} Cleemann, avec une exquise délicatesse dans l'enseignement du dessin.

Le procès du pseudo-bon sens, tel que l'invoquent, par prétexte, les partisans du moindre effort — M. Lalande l'instruit entre deux leçons : l'une ancienne, l'autre nouvelle manière. « Notre pédagogue de bon sens est le frère de l'abonné du Français qui ronchonne contre la mise en scène de Copeau ou de Baty, et le petit-fils de ceux qui ont sifflé Wagner ». Pour lui, au contraire, la seule authentique méthode en mathématiques est, on le devine, une maïeutique et on l'imagine assez bien devant l'esclave Ménon... Par questions pertinentes les enfants s'élèvent, de découverte en découverte, jusqu'à la solution du problème. Ainsi en est-il avec les élèves de MM. Roger et Fresneau qui, au lieu de voir dans les manipulations de simples exercices de dextérité manuelle, les intègrent, comme elles doivent l'être dans une méthode didactique inductive. Par là, d'ailleurs, s'établit dans la classe un courant de confiance inattendu et fécond. « Trop souvent les élèves voyant réussir les expériences semblent prendre le maître pour un habile prestidigitateur. Les résultats sont bons parce que « le prof. est bon, mais eux n'obtiendraient rien... » (p. 47-6). M. Lalande demande : « N'existe-t-elle pas toujours, la leçon d'his-

toire ou de géographie à forme de long monologue qui rebâtit, sans la moindre illustration d'aucune sorte, un manuel à côté de celui que les élèves ont déjà, et ne laisse jouer à la classe d'autre rôle actif que celui de prendre des notes ? » A cette interrogation désolée, M. Weiler répond en multipliant les exemples de travail dirigé ; il crée des équipes et substitue d'une manière générale la méthode active sous toutes ses formes à la méthode passive d'autrefois. Réponse vigoureuse, nette, que vient encore expliciter celle-ci : « La classe est une réunion de collaborateurs », ou cette autre : « Il importe de maintenir sans cesse l'alerte intellectuelle ». Vingt modalités, en dehors de toute routine scolaire, sont proposées, puisqu'il faut que la méthode active elle-même ne s'enroutine pas, et M. Weiler fait cette remarque qui souligne sans qu'il le veuille la fécondité de son enseignement : « Je n'ai pas eu à donner une seule consigne en six mois, avec un effectif de deux cents élèves, allant de la sixième à la première. »

Mêmes exhortations chez M^{me} Cleemann : « Cette méthode (active) affirme froidement que l'éducation — esthétique ou autre — consiste dans un mouvement ascendant des esprits vers la Lumière, et non dans un mouvement descendant de la Lumière vers les esprits. » M^{me} Cleemann, professeur de dessin et poète tout ensemble, s'élève contre toutes les formes modernes de la réclame et de la vitesse propres à tuer la méditation. « Qu'en dirait Jean-Jacques Rousseau ? l'apôtre de la promenade à pied ! En dessin, nous irons à pied ! bien plus, nous prendrons par le plus long ! Le soir, nous serons las, sans doute, mais que de fleurs cueillies sur la route ! On devrait écrire au fronton de toutes les classes de dessin : « Patience et longueur de temps. »

A l'esprit de ces diverses techniques pédagogiques il faut mêler étroitement celui qui inspire la préoccupation de formation morale, telle que l'entend M. Penz. Car la « discipline » — vocable dont il use par pudeur de maître — ce n'est que cela et c'est tout cela. Elle est si étroitement alliée à la rénovation de nos méthodes qu'il serait impossible de l'aborder sans imprégner toutes les autres démarches didactiques d'un souci constant de moralité. Car il y a une morale et morale ! Il y a celle, purement négative, et inopérante, de penchants et des retenues qui n'est qu'un jeu de cache-cache et de fraudes entre surveillants et élèves, et il y a l'autre, la discipline consentie, volontaire, ouverte, qui est un apprentissage de la franchise, de la dignité et de la vie sociale. M. Penz multiplie les citations de philosophes et de pen-

seurs ; mieux encore, il nous conte des expériences qui ont le goût du vécu. Sa conviction est solide et vibrante. Fort judicieusement, il insiste pour qu'on s'adresse aux parents, ces collaborateurs-nés. L'entente active, pour le plus grand bien de l'enfant, ne tarderait pas à s'établir si les professeurs osaient davantage. En somme, le problème de la discipline, tel qu'on le pose d'ordinaire, est un pseudo-problème. Il s'évanouirait le jour où, partout, une préoccupation morale souple, avivée, traduite en actes et en habitudes, insufflerait aux élèves une vie saine, forte, harmonieuse, où les relations de camaraderie confiante et de franchise à tous les degrés, auraient réussi à remplacer les autres : chose simple s'il n'est que de vouloir et savoir.

Nous abordons ainsi le problème des loisirs, qui nulle part en France n'a été résolu comme il l'a été, au moins chez les filles, au Maroc, par la création des « Arielles », mouvement de style scout, mais qui se présentent à la classe sans distinctions confessionnelles ou autres et se reliant plus étroitement aux inspirations de la pédagogie nouvelle, pénétre plus avant dans la vie scolaire. Rien ne pourrait remplacer ici la lecture des Bulletins mensuels, admirablement adaptés à leurs divers publics et, comme tels, probablement *uniques* en France, actuellement. Qu'on lise tout au moins le rapport de M^{me} Arduvin, Présidente de l'œuvre et professeuse à Casablanca : « S'il a si magnifiquement réussi, ce mouvement Ariel, *c'est qu'il répondait à un besoin...* Nous avons voulu simplement que nos élèves pussent bénéficier de « l'Éducation Intégrale », tel que M. le Directeur Général, créateur de l'épithète, l'avait comprise : que leur corps, leur

esprit, leur cœur trouvent à s'épanouir dans une atmosphère renouvelée, à l'ombre de notre propre expérience. *Intégrale*, avec ce que ce mot implique non seulement en étendue, mais encore en qualité... »



Tels furent les cadres du Congrès de Rabat et quelques-uns de ses thèmes. De l'ambiance étonnante et si tôt réalisée, je dirai avec plusieurs qui se sont retrouvés après coup : « Il faut en avoir été. » Au vrai, le Congrès du Havre a été un merveilleux départ ; son élan — avec la mémoire de Ginat — doit être maintenu et de telles rencontres multipliées. Il est trop évident qu'on pourrait à l'envi en accroître et approfondir la matière, s'il est vrai que toute confrontation, tout échange, toute expérience sont une occasion de richesse et de stimulation. Souhaitons que, sur le modèle de celui de Rabat, des *congrès régionaux* s'organisent. Au Havre, les ardents, les zélés, les « pionniers », las de leur isolement désolé, sont accourus se chercher et se reconnaître ; il faut à présent qu'ils touchent les tièdes, ceux que la « pédagogie nouvelle » ne porterait pas jusqu'aux confins du pays ! Qu'on aille donc vers eux ! Qu'on envisage pour la Pentecôte 38 autres congrès régionaux, à Rennes, Nancy, Aix et Bordeaux, par exemple, et qu'on en parle dès à présent. Si, pendant quelques années, on voulait vraiment ces « Semaines » aux quatre coins du territoire, le démarrage serait bientôt fait ! Et il faut qu'il se fasse. Les Jeunes nous appellent ; à notre génération de répondre ou d'abdiquer.

M.-A. CARROL.

L'Éducation Nouvelle au Congrès International de l'Enseignement Primaire et de l'Éducation Populaire

C'est déjà une heureuse nouveauté que de voir dans un pays comme la France, où les écoles publiques du premier degré englobent la grosse majorité des éducateurs de l'enfance, la grande organisation syndicale du personnel faire une place, dans le programme du Congrès auquel il convie les Associations syndicales des autres pays, aux questions d'éducation nouvelle. — Certes nous ne nous faisons pas d'illusion, nous savons que les questions de « méthode » (avec tous les rapports qui les lient à celles de psychologie, de sociologie, de philosophie de l'éducation,

d'hygiène et de biologie humaines) n'étaient pas les seules, ni même celles auxquelles il était accordé le plus d'importance, parmi les problèmes qui sollicitaient l'attention des congressistes. Il n'en est pas moins vrai que pour la troisième fois en France (après le Congrès de l'Enfance de 1931, après le Congrès de l'Enseignement du deuxième degré, en 1936) il est devenu impossible que les organisateurs, les auditeurs et les lecteurs des conférences faites dans ces réunions continuent à ignorer l'évolution des pratiques et des organisations scolaires et à croire que ce

mouvement en est encore à la période des critiques, des théories, des projets, des plans et n'a pas atteint celle des réalisations et des expériences déjà contrôlables. Les méthodes et les techniques de l'Éducation nouvelle ont désormais droit de cité dans toute réunion d'éducateurs... au moins non officielles (1).

Au Congrès I. E. P. E. P. elles ont été présentes sous plusieurs formes. D'abord l'un des groupements qui, en France, travaillent à leur propagande avait été appelé à collaborer avec le Syndicat National des Instituteurs pour l'organisation du Congrès. Sa déléguée a pris part à presque toutes les réunions du Comité d'organisation. Il lui a été possible de faire des suggestions, de soutenir ou d'inspirer celles qui émanaient des membres les plus désireux d'audacieuses collaborations. Elle a pu, en particulier, faire compléter et perfectionner le projet déjà adopté d'installation matérielle d'une classe primaire et d'une classe maternelle modèles, en proposant qu'elles deviennent des classes réelles où des enfants travailleraient sous la direction de maîtres. Forte des résultats de conversations antérieures elle a pu suggérer qu'on demande à des collaborateurs du D^r DECROLY de venir faire fonctionner la classe primaire. C'est ainsi que durant une partie du Congrès, le public a pu assister, non pas même à une, mais à deux classes « Decroly » et à une d'école maternelle française. C'est sans doute la première fois que s'ajoute à l'intérêt théorique d'un Congrès l'intérêt pratique d'exemples réels (2). Mais nous reviendrons sur cette question.

Elle a pu aussi désigner des personnalités étrangères appartenant à la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle, souvent peu connues des éducateurs français, qu'il était intéressant de faire participer aux travaux du Congrès. C'est ainsi que nous avons pu revoir et re-entendre d'ardentes éducatrices, comme M^{mes} NEMES et BOSCHETTI-ALBERTI, des novateurs audacieux comme M. BOEK. Mais nous avons déploré l'absence de M^{me} MONTESSORI, de M^{me} ENSOR, de M. FERRIÈRE, de M. NIETO CABALLERO, de M. WASHBURN et de DEWEY empêchés pour des raisons diverses. Parmi les Français nous avons aussi regretté l'absence de M. COUSINET et de M. PROFIT, dont il est fâcheux que les voix ne se soient pas fait entendre avec celles de nos concitoyens amis de l'éducation nouvelle.

On n'a pas consacré spécialement une section aux méthodes nouvelles puisque la sep-

tième, « Les Techniques nouvelles », malgré son titre devait réduire — et a réduit — son travail à l'étude de l'usage à faire dans l'enseignement de certains appareils nouveaux : le cinéma, le phonographe, la radio. Leur usage en effet peut s'allier aussi bien aux méthodes nouvelles qu'aux méthodes traditionnelles : le phonographe et la radio peuvent renforcer l'enseignement verbal et le cinéma peut contribuer à substituer au contact direct avec la réalité (faits et phénomènes), l'interposition d'une image, qui dispense de l'observation directe et personnelle au lieu de la compléter. Il peut inviter à se contenter de l'enseignement par la vue sans activité, ni expérience.

Mais s'il n'y avait pas de section d'éducation nouvelle, elle-même était présente dans le programme de plusieurs, comme elle était présente par les points de vue et la personnalité de bien des orateurs. Et peut-être cette pénétration diffuse est-elle, en fin de compte, plus efficace, sinon plus visible, qu'une concentration dans une section spéciale dont les travaux n'auraient peut-être été suivis que par les Congressistes déjà acquis aux méthodes nouvelles.

En tous cas il paraît indiscutable que dans la première section consacrée aux « Caractères généraux de l'enseignement dans les divers pays » (1) la conférence de M. JEUNENOME sur l'enseignement du premier degré en Belgique, a introduit les auditeurs en pleine réalisation officielle de l'école nouvelle ; que dans la deuxième section, « Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation » (2), les conférences de M. PIAGET sur la logique infantine, de M^{me} BÜHLER sur le développement des intérêts de l'enfant ; de M^{me} LARY-HOLLEBECQUE, sur les caractéristiques de la vie sociale de l'enfant ; de M^{me} KOHLER sur l'éducation sociale d'une classe d'enfants de 11 à 12 ans ; de M. PIÉRON sur les méthodes de mesure, de M. LLORCA sur l'École Cervantes ; du D^r WALLON sur les troubles du caractère et de la discipline ; dans la troisième section, « Méthodes d'Enseignement », les conférences de M^{me} BOSCHETTI-ALBERTI sur l'École sereine, de M. JORDUN sur le Lycée Montessori à Amsterdam, de M^{me} DEGAND sur l'esprit Decrolyen dans les écoles du premier degré, de M^{me} JADOULE sur l'enseignement par l'observation, de M. FRIENET sur l'imprimerie à l'École, de M. BOEKE, de M^{me} LANGEVIN, de M. JAKIEL sur le travail par groupe, de M. BAKLIE sur le chant choral ; les nombreuses communications sur les

(1) Et même officielles si on se réfère à la réunion récente sur les « classes d'orientation ».

(2) Sauf au Congrès de Mme Montessori où l'on a vu souvent fonctionner des classes « Montessori ».

(1) Notre collaborateur M. Boes en était le secrétaire.

(2) M. Abadie, l'un de nos membres parisiens les plus actifs en était secrétaire.

publications enfantines et les livres pour enfants, sur l'importance et l'influence de l'éducation physique dans l'éducation générale, tout cela aurait pu aussi bien avoir sa place dans un Congrès d'Éducation Nouvelle.

Enfin dans l'Exposition de livres, si riche et conçue dans un esprit si large, un stand spécial était consacré à l'Éducation Nouvelle et l'on y trouvait, outre les œuvres originales des pédagogues modernes, de nombreux ouvrages de vulgarisation, des monographies d'écoles nouvelles et des études théoriques sur leurs principes et leurs techniques.

••

Voilà ce que les organisateurs du Congrès offraient à l'intérêt des congressistes. Comment ceux-ci ont-ils réagi ?

Disons d'abord que dans son ensemble, le Congrès a eu un gros succès d'assiduité. Jusqu'au dernier jour — et malgré le nombre parfois important des conférences qui avaient lieu à la même heure — un public nombreux a occupé les diverses salles de la Mutualité. Certains orateurs ont connu les assistances pressées où de nombreux auditeurs occupaient, debout, les allées de dégagement et cernaient étroitement les « bureaux » et le conférencier. Parmi eux, nous pouvons dire qu'ont tenu une large place ceux dont la personnalité ou le sujet qu'ils traitaient faisait prévoir qu'ils apportaient des critiques à nos méthodes actuelles et exposeraient des techniques nouvelles. On se pressait aux exposés pratiques de M^{me} DEGAND, de M^{me} JABOUILLE, de M. FREINET et de bien d'autres ; aux récits d'expériences et aux descriptions de réalisations de MM. JEUNEROME, LORCA, etc... ; aux exposés scientifiques de MM. PIAGET, PIÉRON, WALLON, BÜHLER, etc., et j'en pourrais dire autant de beaucoup d'autres si, ici comme dans tous les congrès, l'ignorance des langues n'avait considérablement et fâcheusement restreint le public des conférences faites en langue étrangère.

Mais plus encore que son abondance, c'est par son attitude que ce public ouvrait aux amis de l'Éducation Nouvelle les plus larges perspectives d'espoir. Certes, l'empressement est déjà une preuve d'intérêt, mais cet intérêt peut être de nature très diverse : simple curiosité, désir de se tenir au courant, recherche de matière à controverse. Et tout cela jouait certainement son rôle, mais il fallait bien le juger restreint à constater la chaleur des approbations qui accueillaient l'indication des points faibles et des erreurs de l'éducation actuelle, la sympathie qu'éveillait l'exposé des possibilités nouvelles. A n'en pas douter la grosse majorité de ce public n'était pas seulement « curieux ».

Ne nous illusionnons pas cependant, il n'était pas non plus, dans son ensemble, acquis à l'adoption des méthodes nouvelles, mais il était, m'a-t-il semblé, et en très grande partie, « inquiet », mécontent des résultats de son travail, enclin, tant sa bonne volonté, à attribuer la médiocrité de sa moisson à l'insuffisance de ses outils et de ses moyens d'action. Il aspirait, semblait-il, à recevoir l'assurance que l'œuvre d'éducation n'est pas nécessairement condamnée à son demi-échec actuel et qu'il y a possibilité de la rendre plus efficace et mieux adaptée à ses ambitions par des techniques perfectionnées qui ne sont pas cependant du domaine de l'utopie. C'est, pensons-nous, le bienfait de ces grands congrès que de contribuer à répandre cette assurance.

Ces impressions ressenties au cours des conférences, j'ai pu en vérifier la concordance avec la réalité dans les conversations de couloir où s'exprimaient librement le mécontentement des formes de la tâche actuelle, le scepticisme sur la valeur du résultat, le vif désir, surtout chez les jeunes, d'essayer autre chose ; et, parmi les plus évolués, l'espoir que telle ou telle technique, si elle pouvait être adoptée, apporterait une satisfaction aux maîtres, plus de bonheur et plus d'« élévation » aux enfants.

J'ai cru aussi la vérifier dans le nombre et l'ardeur des demandes d'explication, de compléments de détails qui, à la fin des conférences et parfois interminablement dans les couloirs, assaillaient ceux des conférenciers qui avaient précisé quelques aspects des techniques nouvelles. Mais peut-être rien n'a-t-il été plus significatif à ce point de vue que l'accueil reçu par « les classes » et l'aspect qu'elles ont revêtu.

••

Je crois intéressant pour nos lecteurs « l'historique » de ces classes. A l'origine le Comité d'Organisation n'avait envisagé que le projet d'équiper une classe d'école maternelle et une classe d'école primaire pour montrer d'une façon un peu vivante et précise ce que doit et ce que peut être l'installation matérielle d'une école. Lorsque la question vint à l'étude, je fis remarquer que le projet serait plus intéressant encore si au lieu de classes vides on montrait des classes en plein fonctionnement et surtout des classes d'éducation nouvelle. J'indiquais en même temps qui si le principe en était admis, je croyais pouvoir donner l'assurance que le personnel des écoles Decroly (l'Ermilage et l'Institut) ne se refuserait pas à assurer le fonctionnement d'une école primaire. Bien que non préméditée, ma proposition

reposait sur une certitude. En effet, au cours des nombreuses recherches et négociations que le Groupe français d'Éducation Nouvelle avait entreprises dès le début de l'année scolaire, pour essayer de faire fonctionner des écoles nouvelles à l'Exposition Internationale des Arts et Techniques, nous avions acquis l'assurance que si notre projet s'avérait réalisable, le personnel des écoles Decroly était prêt à contribuer à cette manifestation, c'est-à-dire à « exposer » une école Decroly en action. Les conditions n'étaient pas ici tout à fait les mêmes, mais j'avais confiance que les intentions qui s'étaient manifestées quelques mois auparavant ne manqueraient pas de se manifester encore.

Ma suggestion reçut le meilleur accueil au Comité, et après avoir décidé que la classe de l'École Maternelle serait aussi une classe en activité, on mit le projet à l'étude. Il présentait de grosses difficultés d'ordre administratif et matériel, mais la bonne volonté du Comité arriva à les surmonter. On obtint trois salles de classe à l'école de la rue du Cardinal-Lemoine, à proximité du siège du Congrès et l'on arriva à recruter, malgré les vacances, d'abord une trentaine d'enfants du quartier, pour les deux classes Decroly. Pour la classe d'École maternelle la maîtresse qui en prenait la charge comptait amener chaque jour ses propres élèves.

Personne, pas plus les maîtresses que les organisateurs, ne se faisait illusion sur les écueils d'ordre pédagogique d'une telle initiative : des « petits » de 4 ans aux « grands » de 9 ans, quelles causes puissantes et permanentes de distraction, de dissipation que la présence autour d'eux d'un public nombreux, sans cesse renouvelé, curieux et interrogateur. Mais les maîtresses eurent la conviction qu'elles obtiendraient d'eux, malgré cela, un travail suffisant et l'ordre nécessaire. Pour les deux classes Decroly une difficulté plus grande encore s'ajoutait à celle-là. Il avait été impossible d'envisager le transfert à Paris des élèves bruxellois et les deux maîtresses savaient qu'elles allaient se trouver en face d'enfants inconnus d'elles, comme elles étaient inconnues d'eux, que ces enfants venaient d'écoles diverses et n'avaient ni habitudes communes — bien que tous en eussent déjà et qui n'étaient guère celles qu'on aurait souhaitées — ni homogénéité, ni cohésion. Et la période de travail avait dû être réduite à trois jours. Il a fallu certes aux maîtresses qui ont accepté de faire une telle démonstration dans de telles conditions, non seulement du courage, mais de l'audace et avec une confiance longuement affermie par l'expérience, un dévouement d'un bien actif dynamisme à l'œuvre de leur « mai-

tre ». Elles se lancèrent dans cette aventure avec la plus joyeuse ardeur... et la préparation la plus réfléchie. Dès le deuxième jour, la classe des plus grands fut conduite en « sortie d'observation » à Notre-Dame, les congressistes suivirent, un peu surpris, un peu inquiets de tant de hardiesse. Mais pouvait-on montrer une classe Decroly, même improvisée, sans cette prise de contact avec le proche entourage, observée dans son ambiance et ses formes réelles, sans modifications dues au transfert, sans transposition ou simplification ?

Le public se serait nombreux dans le couloir vitré où l'on avait espéré le maintenir, il débordait dans les classes, et les enfants partis, il assaillait de questions les maîtresses, qui enseignaient longtemps les adultes après avoir enseigné les enfants.

Ceux-ci, dès le premier jour, réclamèrent une classe d'après-midi ; dès la deuxième séance, désireux de faire profiter leurs amis d'une « école » si amusante, amenèrent de nouveaux camarades et l'effectif, le dernier jour, était presque doublé. De ce côté, le succès était complet et ce n'est pas un mince résultat. Après cette démonstration vivante, mais limitée et faite dans de déplorable conditions, le film présenté par le « Centre Decroly » prit tout son sens et toute son importance.



Quelle pourra être pour les destinées de l'École Nouvelle l'influence d'un tel congrès ? Je voudrais me garder de devancer les faits et de formuler des prévisions issues de nos désirs plus que des réalités. Cependant deux choses me semblent désormais impossibles : La première est que la grosse majorité du personnel primaire ne sente pas désormais — avec espoir, avec joie, avec ennui, avec inquiétude, avec effroi — que le temps est venu d'une profonde transformation dans ses procédés de travail et son attitude vis-à-vis de l'enfance, transformation qui doit être parallèle à celle de « l'organisation » et des « conditions » de l'Éducation Nationale. Si l'on ne veut pas que, dans notre appareil scolaire renouvelé dans sa structure, fonctionnent des organes mal adaptés à leur tâche et de si faible rendement qu'on n'en obtienne jamais l'humanité nouvelle qu'on désire voir s'élever, il faut modifier l'attitude des éducateurs qui devront y faire circuler une sève chargée des sucs de la vie, et aussi les techniques qui en permettront le jeu normal et efficace. Et il me semble aussi que devant l'importance prise par les questions d'éducation nouvelle et l'empressement du public à s'instruire de ces questions, les dirigeants du Syndicat National (et peut-être après eux les

dirigeants de l'Éducation nationale) se rendront compte que leur devoir et peut-être leur intérêt, serait d'envisager virilement une tâche nouvelle, celle de la transformation des méthodes au degré primaire, d'y appliquer leur attention, d'y consacrer leurs moyens d'action et de ne pas laisser le ferment qui travaille déjà la « masse primaire » se développer peut-être hors, en tous cas en

marge de l'influence du syndicat, au lieu d'être nourri et encouragé par ses soins.

Pourquoi le prochain Congrès des Instituteurs ne serait-il pas consacré à l'étude des transformations à introduire désormais dans l'éducation des enfants au premier degré de l'enseignement et par conséquent aussi de la préparation des maîtres ?

E. FLAYOL.

Chronique des Revues Anglaises et Américaines

Angleterre

JANVIER 37. Ce numéro, sous le titre général : « *Ce que je fais* », consiste en une série de rapports concis et concrets, émanant d'institutions, en Grande-Bretagne, où sont appliqués les principes de l'Éducation nouvelle.

Louise Le Teller-Swann décrit l'emploi d'un « TEST » DE LECTURE pour les enfants de 8 à 9 ans, qu'ils subissent deux fois l'an, et qui porte sur 1) la correction de l'énonciation ; 2) l'expression d'ensemble ; 3) le sens des mots significatifs ; 4) et la portée générale, véritable explication de texte, dont elle obtient les meilleurs résultats (*Reading Test in a Junior School*).

Al. Corbett expose le fonctionnement du « DALTON PLAN » dans l'école de garçons qu'il dirige, expérience tentée par un corps enseignant de huit membres, convaincus et enthousiastes, sur un groupe de 260 élèves, dans les circonstances les moins favorables : peu de crédits, peu d'espace, des élèves d'un milieu pauvre et sans culture... 5 salles en tout alors qu'une par sujet enseigné est généralement considérée comme nécessaire. Pourtant, le système rend ; des « tests » d'intelligence permettent de répartir les enfants en avancés, moyens ou retardés. Les tâches sont assignées chaque semaine, sous la responsabilité personnelle de l'élève, le professeur étant consulté en cas de difficultés seulement ; et un esprit d'entraide, une atmosphère détendue, une application volontaire et libre assurent leur heureux accomplissement. Chaque jour, chaque enfant décide ce qu'il étudiera ; et il forme ainsi des habitudes salutaires, la confiance qui lui est témoignée développant son honnêteté et son énergie, sa capacité de travail et l'efficacité de son effort ; « la fatigue nerveuse et la crainte sont réduites au minimum grâce au régime de l'école ; et la sérénité, l'allégresse qui y règnent produisent

un épanouissement de vitalité dans toutes les directions ».

L'ÉCOLE RURALE, décrite par E. J. PADFIELD et L. ABRAM, est une fondation ancienne, puisqu'elle a été créée sous le règne d'Elizabeth ; elle démontre du moins que le traditionalisme britannique ne contredit pas toujours l'esprit d'innovation. Elle a reçu sa forme actuelle en 1899 ; c'est un établissement secondaire, qui admet filles et garçons, et qui est complété par une ferme, exploitée en coopération avec les enfants, et grâce à leur travail ; une spécialisation agricole ou domestique leur est permise dès la 3^e année de leurs études (*A Rural Secondary School*).

« L'ÉCOLE PRÉPARATOIRE » (aux Universités et grandes écoles) que dirige et décrit J. O. Williams, met en honneur avant tout la lecture libre dans tous les domaines ; et l'étude des questions morales, sociales, politiques et religieuses les plus brûlantes. Son but est de former des hommes non seulement capables de vivre dans le monde tel qu'il est, mais encore tel qu'il tend à être — ce qui implique une orientation très nette vers les études scientifiques et modernes. L'auteur est d'ailleurs persuadé que l'on n'arrivera pas à généraliser cette conception de l'éducation sans une réforme économique et sociale, qui permette de détruire « le caractère médiéval du *Common Examination* — examen d'entrée aux Universités qui répond à notre baccalauréat : « Le programme actuel était puissamment les choses comme elles sont, et les autorités établies ; il présente un faisceau de pointes hérissées sur lesquelles s'empalaient toutes les tentatives de réformes pédagogiques... ce ne sont que roues sur roues aux dents rouillées, qui broient et lament les jeunes esprits, au point que peu d'hommes atteignent à la maturité sans avoir perdu leur don de vision ; or il faut pourtant rester adaptable,

si l'on veut éviter le destin du dinosaure. » Cet examen maudit est préparé, puisqu'il est de plus en plus exigé à l'entrée de toutes les carrières ; mais l'école ouvre en outre à ses élèves des salles équipées pour qu'ils y poursuivent les occupations de leur choix ou y abritent leurs collections ; et, de plus, des jardins individuels, qu'ils cultivent. La musique — instrumentale, chorale, orchestrale — est fort en honneur parmi eux ; certains « clubs », spontanément formés, comme le « club antarctique » ont une activité remarquable. La nécessité de réserver du temps pour tout cela s'impose lorsque l'on voit combien de connaissances l'enfant peut assimiler sans fatigue, sous l'empire d'un désir ou d'un besoin urgent, et combien son caractère, sa personnalité bénéficient d'un travail accompli dans ces conditions. Le LATIN devra faire place à des activités plus spontanées et plus créatrices, poursuit l'auteur ; et qu'on ne voie pas là manque de respect à l'égard des classiques — lui-même est professeur de latin — mais il lui paraît impossible de sacrifier autre chose, étant bien entendu que les civilisations, sinon les langues anciennes, continueraient à être étudiées ; « 360 heures de latin par an... telle est la règle dans les écoles préparatoires ; si elles pouvaient être consacrées à un sujet qui satisfasse un désir intérieur profond et spontané, les résultats seraient incalculables ».

Une autre école envoie la relation d'un VOYAGE EN GROUPE, organisé en Italie ; ou l'exposé par les faits du rôle que peut jouer la PRODUCTION DRAMATIQUE dans l'éducation secondaire. L'idée du CAMP DE TRAVAIL est appliquée par une troisième dans un esprit qui n'a rien de celui qui souffle Outre-Rhin ; par groupes de cinq ou six les élèves vont passer une semaine parmi des familles de chômeurs ou d'exilés au pays de Galles, en Angleterre ou ailleurs ; et pour leur santé, comme pour leurs sentiments de responsabilité sociale et d'humanité, c'est là un stimulant incomparable.

Sous le titre : L'EMPLOI DU LOISIR DANS UNE « PUBLIC SCHOOL », L. H. Lockwood relate l'existence de clubs, fondés par l'association volontaire des enfants en vue de quelque activité commune — tels que plus d'un membre éclairé de notre enseignement eût voulu en voir se former à la faveur des « loisirs dirigés » ; mais ces clubs, dans le cas dont il s'occupe, n'avaient qu'une vie réduite jusqu'à un legs providentiel ; celui d'une maison entourée d'un jardin ; l'aménagement de cette maison, possession commune, par les enfants eux-mêmes ; sa distribution en salle des beaux-arts, salle de

musique, salle d'histoire, siège de la « Debating Society », de la Société Shakespeare, des associations scientifiques, de l'imprimerie, de la bibliothèque, etc., etc., et l'élan pris soudain par ces activités diverses est un joli et suggestif exemple de ce que peut l'initiative de l'enfance et de la jeunesse, lorsqu'on lui fournit les moyens de se déployer.

The New Era, en février, prend comme thème général : L'ÉMANCIPATION DE LA PERSONNALITÉ ET LE PROBLÈME SEXUEL. On y trouve d'intéressantes études sur : « l'Attitude de la jeunesse actuelle à l'égard de la question sexuelle » ; les « Relations conjugales » ; les lois relatives à la famille en Autriche ; les rapports sexuels et l'organisation sociale en Suède ; la question sexuelle en U. R. S. S.

En mars, le sujet d'ensemble est : L'ÉMANCIPATION DE LA PERSONNALITÉ ET LA RELIGION ; et l'éditorial précise que, en Education Nouvelle, tout ce qui assure la suprématie de l'esprit sur la matière mérite le nom de religion ; les représentants de diverses confessions exposent ensuite leurs vues.

Le numéro d'avril est consacré au problème de la Co-ÉDUCATION.

Résolu dans le fait, et en un sens positif par plus d'un pays — les Etats-Unis et l'Italie entre autres — il reste vivement discuté ; sur aucun terrain les esprits « conservateurs » ne s'opposent avec plus de netteté aux novateurs ; lorsque l'habitude d'élever ensemble filles et garçons n'est pas entrée dans les mœurs, elle frappe comme une sorte de révolution morale, ou de dangereuse anarchie.

En outre, la psychanalyse, passant les frontières de la pathologie, a envahi le domaine de l'éducation ; et elle inspire de nouvelles réserves, de nouvelles timidités. Elle ramène, par ses voies insondables, tant de manifestations et d'impulsions innocentes ou dangereuses à la vie sexuelle qu'elle s'associe souvent à une attitude de méfiance générale à l'égard de toute propension à l'assimilation ou au rapprochement des deux sexes — oubliant parfois, contre ses propres principes, que, même si l'on accepte le terrain souvent discuté sur lequel elle se place, escamoter une difficulté n'est pas la résoudre, comme en témoignent une multitude d'exemples parmi les jeunes gens de la formation la plus orthodoxe.

C'est ainsi que l'article de tête de Barbara Low, intitulé : CO-EDUCATION : QUELQUES CONSIDÉRATIONS PSYCHANALYTIQUES, aboutit à des conclusions plutôt négatives, en ce qui touche aux élèves, sinon au personnel enseignant ; sa discussion, il est vrai, reste abstraite et générale ; elle apporte tant d'ap-

plication à exposer les prémisses de la doctrine, à en expliquer la phraséologie, et à en déduire syllogistiquement les conséquences, qu'on perd en la suivant le contact avec l'expérience, et qu'on reste fort loin des faits.

Tout en demeurant dans le domaine de la psycho-physiologie, Laura Hutton, de l'Institut de Psychologie médicale, défend une opinion toute différente dans : *CO-ÉDUCATION, RÉPONSE D'UN PSYCHOLOGUE AUX CRITIQUES D'UN PSYCHOLOGUE*. Une éducation commune aux filles et aux garçons, dit-elle, offre plus de possibilités pour le bien et pour le mal ; et le mal consiste non pas tant dans la suggestion de rapports illicites que dans l'intensification de l'inquiétude sexuelle, chez certains ; tandis que le bien consiste en l'acquisition graduelle d'une attitude normale et d'une pleine maturité : sens des responsabilités et habitude des ménagements mutuels qui sont nécessaires aux bons rapports entre les sexes, en même temps qu'essentiels à une vie mentale complète et saine. L'auteur proteste contre le pessimisme exagéré de ceux qui anticipent trop volontiers le désastre : « Faites au sexe sa place, dit-elle, et il s'y tiendra. »

Les articles suivants se présentent comme des témoignages ; et à l'exception de ceux du « Headmaster » de Rugby — que son libéralisme et les grâces de son esprit ne sauraient dispenser de représenter la tradition — et de Ella Freeman Sharpe, soucieuse avant tout de maintenir par l'éducation la femme dans son rôle biologique et social spécialisé, tous concluent en faveur de la co-éducation. Quelques points de vue sont à retenir :

Les huit éducateurs signataires du premier de ces articles ont tous enseigné, disent-ils, pendant une durée de cinq à vingt-cinq ans dans des écoles mixtes, et plusieurs d'entre eux dans des établissements spécialisés pour filles ou pour garçons. Ils s'attachent à réfuter, en s'appuyant sur leur expérience, les objections qu'on fait d'habitude à la co-éducation ; en fait, disent-ils, et mise à part la possibilité d'« accidents », tous les problèmes sexuels qui sont supposés tenir le personnel sur les dents existent à un degré plus accusé encore et sous des formes bien plus dangereuses dans les écoles spécialisées. La nécessité de se dominer, contrairement à ce que pensent et disent leurs adversaires, est un élément essentiel de l'atmosphère des écoles nouvelles, les seules ou presque en Angleterre qui appliquent la co-éducation ; les enfants et les jeunes gens y sont parfaitement sensibles ; s'il en était besoin, des arguments d'ordre économique, esthétique et médical s'y ajouteraient. « Notre but est

d'aider les enfants à traverser rapidement la période difficile de l'adolescence ; et, en ce sens, les jeunes gens et les jeunes filles qui passent de notre école à l'Université sont nettement plus « mûrs » que ceux qui y arrivent d'écoles spécialisées. Nous trouvons aussi que leur attitude à l'égard de l'autre sexe est essentiellement saine — ni trop romantique, ni pas assez, comme chez ceux qui ont été privés de leurs relations naturelles. »

Paul Roberts, directeur de l'école de Frensham Heights, donne à son article la forme d'un dialogue entre un « enquêteur sceptique » et un « co-éducateur enthousiaste ». Il pose en principe que les gens qui ont mis en pratique la co-éducation sont les seuls qui soient réellement compétents sur le sujet, parce que seuls ils en connaissent les résultats d'ensemble ; or ils s'y montrent favorables « unanimement et sans hésitation ». Lui aussi l'affirme : « Les risques auxquels il faut faire face dans une école mixte ne sont pas plus grands qu'ailleurs ; et j'ai la ferme conviction qu'ils le sont moins. » Quant aux différences d'ordre psychologique qui pourraient être mises en avant en faveur d'une éducation différente pour les filles et pour les garçons, c'est bien à tort qu'elles sont invoquées : « le degré de capacité, la rapidité du développement varient considérablement plus entre individus d'un même sexe qu'entre la moyenne des filles et celle des garçons ».

Du même point de vue, M. B. Curry, « Headmaster », de Dartington Hall, insiste sur la flexibilité qui est actuellement associée à la co-éducation puisque à peu près seules les écoles Nouvelles en acceptent aujourd'hui le principe (du moins en France et en Angleterre). S'il en était autrement, dit-il, et s'il était question d'imposer dans tous ses détails un programme rigoureusement commun aux filles et aux garçons, j'y serais moi-même opposé ; mais c'est à la rigidité et à la contrainte que j'en aurais ; et il poursuit : A Dartington, entrant dans la salle des Beaux-Arts, vous y trouverez plus de filles que de garçons ; et ce sera l'inverse dans l'atelier de ferronnerie. Si cependant notre école n'admettait que les filles, il y a gros à parier que celles qui auraient le goût ou le désir de travailler les métaux n'en auraient pas la possibilité ; vice versa, il y a toujours quelques garçons qui aiment les occupations pour lesquelles les écoles de filles seules sont bien équipées. « Une école mixte, dans la mesure de ses ressources, procure à toutes les aptitudes dites masculines ou féminines le moyen de s'exercer librement. »

W. A. Grace, « Headmaster », de Halesowen Grammar School, pose la question sur

le terrain historique et social : « Je crois que l'école mixte correspondrait naturellement à une société moderne qui accorde aux femmes leur véritable place dans la vie, et estime à sa valeur de justes relations entre les sexes. Nous considérons les écoles distinctes comme dans la nature des choses, parce qu'elles ont été fondées à une époque où l'on ne trouvait guère utile d'éduquer les filles. Les Universités modernes sont presque toutes mixtes ; et c'est en grande partie à un accident historique que nous devons notre système — ou notre chaos — scolaire actuel. » Et l'auteur pose en principe que : la co-éducation, si elle doit produire ses bons effets, doit être continue, des premières aux dernières années de classe ; ce sont les enfants qui ont d'abord fréquenté des écoles distinctes, dit-il, qui créent souvent, au début, des difficultés dans les écoles mixtes. Il passe ensuite en revue les divers avantages d'une éducation qui rapproche les deux moitiés de l'espèce humaine au lieu de les éloigner ; pour que cesse jamais à l'avenir le règne de la force, conclut-il, pour que l'individu atteigne à la maturité, dans le sens le plus élevé du terme, il nous faut la coopération des deux sexes ; à aucun stade de l'existence nous ne pouvons nous passer de l'influence civilisatrice de l'un ou de l'autre.

Amérique

C'est aussi recueillir un témoignage que regarder les revues pédagogiques américaines (Etats-Unis), après avoir suivi cette enquête ; la question n'y est pas soulevée ; le mot s'y rencontre à peine ; mais dans toutes les photographies, toutes les illustrations, filles et garçons sont rapprochés au jeu et au travail, courbés sur les mêmes occupations, coopérant aux mêmes tâches ; ouvrez le *Journal of the National Education Association* à une page qui concerne l'enseignement secondaire : une double vignette attire l'attention — double image, studieuse et juvénile, d'un adolescent et d'une adolescente. La co-éducation est chez elle aux Etats-Unis ; et sans doute les censeurs d'Outre-Atlantique ont parfois dénoncé des fautes graves dans la vie scolaire ou dans la formation morale de la jeunesse ; mais personne ne songe sérieusement à revenir sur cet état de choses, et à rétablir le règne exclusif des écoles distinctes (il en existe de très prospères, parmi les fondations privées). Signalons en passant que l'exemple est de poids — tant à cause de la masse de la population qu'à cause de sa nature composite, toutes les races et toutes les nations d'Europe y étant représentées.

Les numéros récents du *Journal of the NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION* mettent au

premier plan une *réforme générale de l'éducation secondaire* ; c'est le plus pressant des problèmes qui se posent dans l'enseignement en Amérique actuellement, déclare en préambule la rédaction, avant d'imprimer un résumé, et des extraits étendus, du rapport présenté par le comité de Directeurs d'écoles secondaires chargé d'examiner la question — « rapport qui a de grandes chances de devenir historique, tant par l'importance fondamentale des problèmes discutés que par les rares qualités dont il témoigne ».

Deux convictions ont présidé à son établissement ; celles de la nécessité pour la démocratie américaine d'avoir à l'avenir des écoles plus efficaces, et de l'avantage d'un programme qui les mette plus étroitement en contact avec la vie moderne. Une série de vœux ont été rédigés, et la plupart trouveraient une utile application ailleurs qu'en Amérique :

Que l'école comme le public acceptent une conception sociale et civique de l'éducation ;

Que les écoles secondaires se donnent délibérément pour but le développement d'attitudes morales désirables, aussi bien que l'instruction proprement dite ;

Qu'elles adoptent et mettent en vigueur un programme pratique d'orientation et de préparation professionnelles ;

Que chaque enfant reçoive l'éducation qui lui convient, grâce à des sujets d'études différenciés selon les besoins et les capacités de chacun.

Trois questions préalables sont posées : un projet d'éducation secondaire universel, soutenu par les finances publiques est-il désirable et réalisable dans l'état social actuel ? Est-il possible de le rendre efficace ? Pouvons-nous financer un tel projet ? Et elles sont résolues par l'affirmative avec une audace, un optimisme et une foi propres à faire l'envie du vieux monde.

La tâche ainsi conçue est définie en ces termes :

1° Reconnaître l'obligation de permettre à tout garçon et à toute fille l'accès des études secondaires, et leur procurer la direction et l'instruction qui les rendra tous capables d'en profiter ; 2° réadmettre les jeunes gens et les adultes qui ont quitté l'école avant d'être prêts à prendre leur place dans le monde économique (l'école secondaire a un rôle important à jouer dans l'éducation des adultes) ; 3° incorporer à ce qu'elle offre déjà autant de formes d'activité et de branches d'étude qu'il en faut pour satisfaire tous les intérêts légitimes et les aptitudes diverses des élèves.

Suit l'examen de divers moyens d'exécu-

tion, au cours duquel on peut relever cette déclaration caractéristique : « L'éducation secondaire ne doit plus être regardée comme destinée à former des chefs ; elle doit s'efforcer de servir les aspirations et les besoins de toutes les individualités. » Ce n'est donc point la question de la sélection qui se pose aux Etats-Unis, mais celle d'un enseignement assez individualisé, souple et compréhensif pour convenir à tous les types d'esprit — enseignement qui engloberait, semble-t-il, ce qui chez nous s'appelle cours post-scolaires, complémentaires ou techniques, en leur donnant une valeur de culture nouvelle, dans un ensemble harmonieux. Ainsi, au reproche longtemps adressé par les vieilles civilisations, avarement penchées sur leurs trésors, à leur dernier et aventureux rejeton : ne pas se préoccuper assez de dégager les élites, celui-ci répondrait en tentant un nouvel et gigantesque effort pour élever les masses.

Une longue discussion oppose les partisans d'un programme commun à ceux d'un programme différencié ; et le comité finalement se prononce à l'unanimité en faveur de la seconde alternative — donnant ainsi un démenti de plus à ceux qui ne voient aux Etats-Unis qu'uniformité et standardisation — avec des considérants d'ordre psychologique, social, humain, qu'il serait trop long de reproduire.

Le rapport s'achève par un appel à la collaboration de tous les maîtres pour l'élaboration définitive et l'application du plan éducatif le plus vaste qui ait probablement jamais été conçu.

En fait les numéros suivants du Journal sont remplis d'exposés ou de discussions qui portent sur divers aspects du programme ébauché, en particulier sur la FORMATION SOCIALE ET CIVIQUE par l'école. Déjà le Numéro de janvier était consacré au *Mouvement coopératif aux Etats-Unis et à l'étranger*, à ses conséquences sociales, à ses répercussions morales et au rôle des éducateurs dans son développement ; l'enseignement des institutions contemporaines et des doctrines qui s'affrontent, aujourd'hui fait l'objet d'enquêtes et d'études qui sont amorcées en mars, et poursuivies jusqu'en juin.

L'argumentation de W. E. Myers dans « L'ENSEIGNEMENT DES SUJETS CONTROVERSÉS » (*The Teaching of Controversial subjects*, March 37) est particulièrement vigoureuse et frappante. Les « Sciences Sociales », dit-il — et c'est ainsi qu'on désigne outre-Atlantique, entre plusieurs enseignements connexes, celui de l'histoire — perdent leur vitalité et leur valeur éducative si l'on est obligé de les interpréter toujours à la lumière des idées reçues et des conventions

établies. D'ailleurs les théories et préjugés politiques envahissent l'école de l'extérieur de toutes façons : « tout élève sait qu'il y a des Républicains et des Démocrates, des libéraux, des conservateurs et des radicaux, des partisans du protectionnisme et du libre échange ; il sait même qu'il existe une chose qui s'appelle communisme » ; la seule question qui se pose est de savoir s'il sera abandonné aux impressions fragmentaires et aux parti-pris des conversations autour de lui, du radio ou de la presse, ou si on lui apprendra en classe à envisager divers points de vue, à étudier les questions qui se posent et le sens exact des mots en « ismes » ; ou du moins à faire effort pour comprendre, et appliquer aux idées et aux faits une méthode scientifique... Sans doute, l'objectivité absolue n'est pas possible : « même ainsi, nous n'obtiendrons pas cent pour cent d'impartialité, mais nos futurs citoyens s'en approcheront peut-être davantage que par nul autre moyen. » Et l'auteur conclut : « la démocratie sera mieux défendue si nos jeunes gens sont avertis des faits relatifs à tous les grands problèmes de la vie publique. Le citoyen qui veut lutter contre le communisme ou le fascisme le fera mieux s'il sait ce qu'ils sont que s'il en parle sans les connaître... la démocratie repose sur la conviction, trop souvent superficielle que, dans le libre échange des idées, c'est la vérité qui triomphera ; ses défenseurs ne doivent pas perdre foi dans leur cri de ralliement : vous connaîtrez la vérité, et la vérité vous libérera. »

J. W. Studebaker, dans LES PROBLÈMES BRÛLANTS ET L'ÉDUCATION (*Crucial Issues in Education*, April) est plus explicite encore : « le premier des « problèmes brûlants » en éducation est né d'un grand conflit, qui atteint rapidement à l'état de crise dans tous les pays du monde, entre deux principes d'organisation — dictature et démocratie — tyrannie et tolérance ; aucune institution qui compte n'y peut fermer les yeux ; la question à laquelle nous devons faire face est : que l'éducation peut-elle faire de plus pour renforcer la démocratie américaine ? » Avec la même intrépidité d'autres problèmes sont évoqués, et proposés aux éducateurs : ceux du travail, du chômage, des loisirs forcés, du niveau de vie à maintenir pour tous, de la paix et de l'entente internationale, des relations avec les états latins de l'Amérique du Sud, etc., etc. ; et l'auteur conclut : 1° nos écoles et collèges devraient se rapprocher plus clairement des sociétés démocratiques par leur organisation générale et leur fonctionnement ; 2° le strict devoir des écoles dans une démocratie est de procurer à la jeunesse et aux adultes le plus d'occasions possibles pour l'étude et la dis-

cussion des questions sociales, économiques et politiques qu'ont à résoudre les citoyens d'un pays libre.

Plus loin sont rassemblés, à titre de spécimens et d'exemples, des extraits de la presse quotidienne que les élèves en « sciences sociales » auraient intérêt à recueillir et classer en vue de débats organisés entre eux.

Au point de vue de la libre expression de soi-même les éducateurs Américains ont leurs difficultés, à cause du caractère local et souvent autoritaire de leur administration ; il est un engagement de fidélité à la constitution existante, exigé par certains « Etats » de tous les professeurs qui a fait récemment beaucoup de bruit. Mais le « climat » qui permet à leur Association nationale de poser les questions ainsi que nous venons de le voir permet de tout attendre de l'avenir.

PROGRESSIVE EDUCATION, l'organe de l'Education Nouvelle aux Etats-Unis, publie sur ce même sujet (la formation sociale à l'école) en février, un article qui est un retentissant manifeste, « THE CHALLENGE OF DEMOCRACY TO EDUCATION » du philosophe John Dewey, le théoricien et l'apôtre du mouvement : article tout pénétré par le sentiment des évolutions inévitables et de la nécessité d'apprendre à « penser le changement », à s'y préparer, à s'y adapter pour pouvoir le diriger ; la grande et principale tâche de l'éducation, dit-il, est d'en rendre capable l'enfant, qui sera le citoyen de demain. « Aucune forme de vie ne peut demeurer stationnaire ; il faut avancer ou reculer ; et la route sur laquelle on recule conduit à la mort... ; le fait que la démocratie, pour vivre, doit se transformer, et aller de l'avant constitue le problème vital dont elle demande la solution à l'éducation... L'école ne peut se tenir pour satisfaite de ce qu'elle a accompli ; il lui faut être prête à entreprendre une réorganisation des études, des méthodes, de l'administration, y compris cette organisation plus générale qui concerne les relations des élèves avec leurs maîtres et avec la communauté tout entière. L'enseignement doit être axé sur l'action, et sur les connaissances, les habitudes, les attitudes nécessaires à l'action, non sur l'acquisition d'un savoir abstrait. »

En avril, H. Gordon Hullfish, insistant une fois de plus sur la nécessité de rapprocher l'éducation de la réalité et de la vie, dans L'ÉCOLE SECONDAIRE ET LA GRANDE BARRIÈRE (*The Secondary School and the Great Barriers*) revient sur la même question : la théorie selon laquelle tous les sujets sur lesquels l'opinion se divise devraient être bannis de l'école n'est pas tenable, déclare-t-il ;

et il cite l'opinion d'un des professeurs de Columbia University : « Cette politique, poussée à sa conclusion logique réduirait l'enseignement aux mathématiques, aux langues mortes et à l'archéologie. » Au contraire, « nous soutenons que l'école doit progressivement rendre l'enfant capable de poursuivre intelligemment les fins sociales qu'il désire ».

Des réalisations accomplies par l'Education Nouvelle, dont on trouve presque à chaque page l'image ou la description dans *Progressive Education*, retenons deux aspects seulement : le croquis si pittoresque et vivant tracé par un professeur de l'école Lincoln, Henry C. Fenne, sous le titre inattendu de : ET QUE PENSER DES VISITEURS ? Et, à propos de ce sujet de toute importance, auquel la revue consacre le numéro de mai presque en entier : la formation des maîtres, l'initiative originale qu'expose Frances Jones Farnsworth dans son article : LE FOYER, EN TANT QUE LABORATOIRE POUR L'ÉTUDE DE L'ENFANT.

Comment régler le droit de visite exercé par quiconque en fait la demande dans la plupart des écoles expérimentales aux Etats-Unis ? demande le premier — de façon à ce que l'enquêteur, souvent pressé et incompétent, n'emporte pas trop de notions fausses après une vue rapide et fragmentaire, alors que l'œuvre entreprise est de longue haleine, complexe, diverse, et ne prend un sens que pour qui, l'étudiant longuement, la juge d'ensemble ? La valeur de ces pages concrètes, animées et souvent pleines d'humour, autant que dans le jeu serré des objections et des réponses, réside dans la multiplicité des aperçus incidemment donnés — sur la collaboration des professeurs d'une même classe (qu'ils enseignent les lettres, les sciences, la musique ou la menuiserie) ; sur les rapports familiaux et heureux des enfants avec eux ; sur le caractère actuel des sujets qui sont proposés à leur choix ; sur la variété et la souplesse de programmes qui, dessinés d'avance dans leurs grandes lignes, sont arrêtés dans leur détail de semaine en semaine, par une entente des maîtres et des élèves ; en passant, l'auteur indique que l'école Lincoln, avec 29 autres, et pour une période de 8 ans a obtenu d'un grand nombre de collègues d'enseignement supérieur l'acceptation de leurs meilleurs élèves sans examen, sur la recommandation de l'école ; il est encore trop tôt pour juger de la réussite de cet essai, ajoute-t-il ; mais jusqu'ici les jeunes gens admis de cette façon ne semblent pas rencontrer plus de difficultés dans leurs études universitaires que ceux qui

ont dû se conformer aux exigences des programmes et de ses épreuves traditionnels.

Frances Jones Farnsworth décrit ce qu'elle appelle : la PARTICIPATION FAMILIALE, telle qu'elle est pratiquée au bénéfice des étudiantes de Vassar College qui se destinent à l'enseignement. Pendant deux heures par semaine, ces jeunes filles assument la charge d'enfants à domicile, entrant en relation avec leurs parents, entreprenant une enquête sur leurs antécédents, leur milieu, leur caractère, rendant compte de leurs dispositions et de leurs progrès, discutant entre elles et avec leurs professeurs les observations qu'elles ont eu l'occasion de faire, les méthodes employées et les résultats atteints.

Plus intéressante encore que ceux-ci, pour un lecteur français est la révélation indirecte de deux traits caractéristiques dans la société américaine : les rapports confiants et cor-

diaux entre parents et éducateurs qui rendent de telles expériences possibles et fructueuses ; et l'admission tacite, par les familles, du fait que l'éducation de leurs enfants, à bien des égards, les dépasse.

M. L. CAZAMIAU.

Bibliographie

Art Education To Day. — Publication annuelle de *Teachers' College*, Columbia University, qui mérite d'être signalée pour l'intérêt de ses articles, à la fois spécialisés et largement humains, pour sa belle présentation et ses suggestives images ; reproductions de dessins, peintures, modelages, travaux d'art d'enfants et aussi d'élèves adultes, fréquentant les cours ouverts pour les chômeurs.

Nouvelles Diverses

Collège de France

Nous avons le plaisir de faire savoir à nos lecteurs que le D^r Henri Wallon, titulaire de la chaire nouvelle de « Psychologie et éducation de l'Enfance » au Collège de France, commencera son cours le 2 décembre, et le continuera tous les jeudis, à 15 h. 30, salle 3 du Collège de France.

D'autre part, les Conférences et Travaux pratiques sous la direction du D^r Wallon

(professeur) et avec la collaboration des D^{rs} Ombredane et Jeudon et de M^{me} Gratiot, auront lieu à partir du 4 novembre, tous les jeudis, de 9 h. 30 à 11 heures, au Laboratoire de Psychologie de l'Enfant, 83, Boulevard Jean Jaurès, à Boulogne-sur-Seine.

L'objet du cours du Professeur H. Wallon est :

« LA NAISSANCE DE L'IDÉE CHEZ L'ENFANT ».

Le Laboratoire et son activité de rentrée

(Extrait de *La Chronique d'Angleur*)

S'il est parmi les activités du Laboratoire un certain nombre de travaux qui ont un caractère de nécessité et d'inéductibilité, ce sont bien ceux qui se présentent au début de l'année scolaire.

A ce moment, en effet, la réussite ou la non réussite de l'adaptation de l'enfant à la vie se joue dans un de ses atouts les plus importants.

Les impressions de ces premiers contacts avec « l'école des grands » restent parfois indélébiles et très peu d'autobiographies ne contiennent pas un récit de ces premiers jours de classe, des événements et surtout des empreintes de cette première année d'études.

Il y arrive non point tout à fait comme on l'a trop souvent admis autrefois, telle une cire molle et vierge de toute impression, de toute histoire. Il y arrive, au contraire, avec un passé déjà lointain et qui est écrit par l'hérédité dans toutes les fibres de son petit être.

Il y arrive avec une petite histoire qui lui est bien personnelle et qui, parfois, est déjà riche de puissance et souvent aussi de conséquences heureuses ou malheureuses. Il s'est trouvé être un bébé bien ou mal portant ; l'apprentissage de la marche, de la parole s'est fait avec aisance ou avec de grosses difficultés ; il a laissé dans ses fibres musculaires et nerveuses, dans ses cellules, la

mémoire d'expériences désirées et fructueuses, ou celle d'une contrainte, de maints échecs, d'hésitations multiples, de craintes constantes. Il a été l'objet de soins attentifs et intelligemment distribués, ou bien plus ou moins abandonné à lui-même, ou bien privé du matériel indispensable à ses petites expériences, ou bien encore obsédé de soins trop largement et surtout trop servilement distribués. Il a eu l'occasion de voir un vrai lieu naturel, simple, mais varié, dont il a pu saisir les éléments essentiels, ou bien il a vécu dans un taudis obscur dont l'indigence et la monotonie ont entraîné chez lui une paresse de pensée, ou bien, au contraire, le milieu dans lequel il a été plongé était d'une complexité, d'une mobilité et d'une variété telles que son esprit n'y a saisi que des éléments disparates entre lesquels nulle liaison, nul rapport n'est possible.

Peut-être croit-il que le monde est uni et aimable parce qu'il a vécu dans une famille unie où la bonne entente et la concorde sont une base ferme à cette confiance. Peut-être, au contraire — sans bien se représenter pourquoi — a-t-il déjà senti que des haines divisent les hommes et a-t-il déjà éprouvé la crainte et la terreur comme témoin de scènes violentes ou hideuses.

A-t-il dû se plier à une discipline normale et régulière ou, au contraire, est-ce lui qui tient tout le monde sous sa coupe ? A-t-il déjà réagi à des déceptions par des scènes de colère, son entourage a-t-il été subjugué par ce procédé, a-t-il cédé devant sa crise de colère ou est-il demeuré indifférent ?

Autant de circonstances et bien d'autres qui l'ont impressionné, ont laissé chez lui une empreinte qui peut avoir été décisive.

Le voici au seuil de l'école primaire, plein du désir d'apprendre, de se hisser au niveau des grands ou bien, au contraire, indifférent ou hostile, le voici s'avançant vers l'école primaire comme vers une terre promise, ou, au contraire — et ce qui est plus rare — vers le lieu qui représente pour lui la fin de toute une période de jouissances — l'école, souvent annoncée comme la punition imminente à toute faute grave.

D'autre part, voici l'école. Elle s'est faite aujourd'hui aussi accueillante que possible. Elle a essayé de s'organiser pour répondre le mieux aux besoins de cet enfant, de créer une ambiance et une atmosphère aussi féconde que possible pour son développement. Elle a innové des méthodes plus naturelles qui doivent permettre à ce petit l'acquisition de la science sans difficultés insurmontables.

Mais cependant, elle reste et doit rester

un lieu de travail, de discipline ; elle est assurément une réunion de caractères divers, de mentalités diversifiées, de hiérarchie inévitable. Le travail peut paraître trop aisé aux uns, inadéquat aux autres, trop difficile aux derniers. La discipline peut être naturelle pour les uns, rigoureuse pour les autres.

Cependant, nous l'avons dit, de ce premier ajustement, de cette première adaptation, va dépendre pendant longtemps le succès de l'enfant. Non pas un succès puéril et momentané fait d'une bonne réponse donnée à un calcul ou d'une phrase plus ou moins bien déchiffrée, mais un succès dont l'importance est vitale et prépondérante.

La confiance ou la crainte, le refoulement ou l'aisance, l'assurance ou la timidité exagérée peuvent naître de ces premiers jours.

*Comment éviter des désastres,
comment faciliter les réussites ?*

Les mesures prises par l'école s'adressent malgré tout encore à tous pris dans l'ensemble. Il lui reste à se faire plus souple, pour répondre aux besoins de chacun pris à part, chacun pris en soi.

C'est la tâche du Laboratoire de l'y aider. Pour cela, il doit s'efforcer de connaître le plus rapidement possible les enfants confiés à nos écoles.

Il doit les connaître dans leurs possibilités physiologiques, c'est au médecin qu'il demande ces renseignements. Il doit les connaître dans leurs possibilités intellectuelles. C'est pourquoi il fait chaque année, à l'entrée des enfants à l'école, leur examen psychologique. Il doit les connaître aussi dans leur passé et leurs dispositions de caractère ; c'est pourquoi il invite les parents à venir lui fournir des renseignements précieux sur ce qu'ils savent et pensent de leur enfant, c'est pourquoi aussi il les observe dans maintes de leurs réactions spontanées.

Ces premières données ne sont pas tout l'enfant sans doute. Elles sont toujours sujettes à révision. Toutefois, on est surpris de la façon dont l'enfant se livre à cet âge avec facilité à qui veut se donner la peine de l'étudier avec affection.

Il reste alors à adapter l'œuvre des classes à ces révélations. Cela est une deuxième tâche pour laquelle le Laboratoire collabore cette fois avec les maîtres, c'est l'organisation des classes, c'est le choix des méthodes, c'est même le choix des sujets. Nous en avons maintes fois entretenu les parents.

La Réforme Scolaire à l'Ordre du Jour : Tchécoslovaquie

par Emil, FRANCKE

*Ministre de l'Instruction Publique et de la Culture Nationale
(Extrait de l'Information Pédagogique)*

En poursuivant la reconstruction idéologique de l'enseignement public tchécoslovaque, qui se fait d'après un plan établi d'avance, l'administration scolaire a mis, au cours des dernières années, en fonctionnement de nouveaux programmes pour les écoles primaires, 1^{er} degré en 1933, 2^e degré en 1932, pour les écoles secondaires en 1933 en outre pour les écoles professionnelles.

Tous ces programmes d'enseignement ont pour base les principes démocratiques de la Charte constitutionnelle tchécoslovaque et s'inspirent de nouvelles tendances pédagogiques et psychologiques. Ils ont pour but la création d'une école « active et collective », où l'activité des élèves se ferait valoir dans tout travail scolaire prévu par les programmes, aussi bien que dans l'organisation spontanée, parmi les élèves du régime d'autonomie et dans toutes les entreprises de ce dernier.

L'administration scolaire, les inspecteurs, instituteurs et professeurs s'appliquent maintenant à mettre en pratique ces nouveaux programmes, dans chaque matière, aussi bien que dans l'ensemble, pour que toute école en profite et atteigne un bon niveau d'enseignement. On publie de nouveaux manuels pour élèves et maîtres, on renouvelle le matériel scolaire ; on organise des journées de travail » avec un programme théorique à la fois et pratique, des cours spéciaux, etc.

L'évolution incessante et le perfectionnement de la pratique scolaire font surgir des écoles d'essais primaires et secondaires. Il y a tendance actuellement à créer une école d'essais primaire par arrondissement.

Il existe une commission de standardisation qui soumet à un examen tout matériel scolaire et approuve les types qui répondent le mieux aux besoins de l'école. On introduit dans les écoles, de plus en plus, les inventions techniques modernes : téléphone d'exercice, la T. S. F., projections lumineuses, film étroit de 16 mm. Les écoles plus importantes se procurent des appareils de T. S. F. centraux avec gramophone et microphone et installent la T. S. F. dans toutes les classes, ce qui rend de grands services à l'administration, aux réunions des Associations des

parents d'élèves, aux exercices de la défense civile anti-aérienne, etc.

Un nouvel élément de l'éducation scolaire introduit dans les écoles tchécoslovaques au cours des dernières années, c'est l'éducation à la défense nationale de la jeunesse de 6 à 17 ans. Fidèle aux principes fondamentaux de la démocratie d'après la formule du président-libérateur Th. G. Masaryk et du président de la République actuel, Edouard Benès, et à l'idéal traditionnel de la paix universelle, la République Tchécoslovaque considère cette éducation à la défense nationale comme partie intégrante de l'instruction civique. Former des défenseurs convaincus et énergiques de l'indépendance nationale et des libertés civiques démocratiques, tel est le but à atteindre.

Avec un intérêt tout particulier, on s'occupe actuellement de résoudre le problème de la réorganisation de la formation des instituteurs primaires. Jusqu'à présent, cette formation se faisait, soit dans les écoles normales primaires (4 années d'études), où l'on a accès après les études primaires supérieures ou les études secondaires du premier cycle, soit dans les « Académies pédagogiques » (1 année d'études), qui reçoivent les élèves ayant terminé leurs études secondaires (2 cycles). On envisage, pour l'avenir, une formation uniforme des instituteurs dans les universités.

Une autre tâche de haute importance à accomplir maintenant, c'est le développement du réseau des écoles primaires supérieures, prévu par la loi de 1935, portant sur création d'écoles primaires supérieures de district. Les enfants ayant l'âge scolaire et habitant autour de l'école primaire supérieure dans un cercle au rayon de 5 kilomètres, auront l'obligation légale de la fréquenter. Par ce moyen, on assurera à la population, une instruction primaire approfondie et le niveau de culture dans tout l'Etat s'en trouvera relevé.

On prépare encore des programmes-standard pour toutes les écoles d'enfants arriérés : inintelligents, aveugles, sourds-muets, infirmes, débauchés, etc.

Les écoles maternelles suivent le mouvement en adoptant un plan uniforme d'édu-

cation et un ameublement plus approprié à leurs besoins.

Toutes ces innovations dans l'enseignement sont introduites dans les écoles de langue tchécoslovaque aussi bien que dans les

écoles des minorités nationales habitant la Tchécoslovaquie, en pleine conformité avec les prescriptions démocratiques de la Charte constitutionnelle.

Les efforts bibliopédagogiques tchèques

Dans ces dernières années, on a vu s'accuser de plus en plus dans les bibliothèques publiques tchèques de nouvelles tendances systématiques visant à l'éducation des lecteurs. Précédemment cette branche fort importante de l'activité des bibliothèques avait été en somme négligée ou tout au moins on n'y avait pas apporté d'attention méthodique.

L'un des premiers à entrer en lice fut le Dr *Josef Poch*, bibliothécaire de Beroun, et auteur d'un excellent opuscule de propagande, dont le but était d'attirer dans les bibliothèques de nombreux lecteurs. Plus tard, on fit l'intéressante tentative de se procurer un moyen efficace d'éducation. C'est en 1927 que *Jaroslav Frey* commença à publier à la bibliothèque municipale de Hodonin pour les lecteurs de cette dernière, un journal mensuel, la « *Knihovna* » (Bibliothèque), qui leur était distribué gratuitement. Cette tentative réussit pleinement et fut, en conséquence, répétée dans d'autres bibliothèques, de sorte qu'il paraît aujourd'hui trois journaux de ce genre parfaitement dirigés pour les lecteurs, à savoir à Trebic, à Jaroměř et à Moravská Ostrava-Privoz. Parmi eux se distingue le journal mensuel de Trebic, le « *Ctenář* » (Lecteur), magnifiquement édité par le bibliothécaire *François Křestan*. Comme nouveau pas important en vue de l'éducation des lecteurs, il faut mentionner la mise en usage, dans la bibliothèque moins importante de Polná, du libre choix des livres (les lecteurs peuvent choisir eux-mêmes les livres qu'il leur plaît de lire sur les rayons). C'est à *Gustav Vitek*, ouvrier admirable et plein de dévouement au service des bibliothèques, que l'on doit d'avoir fait ainsi œuvre de pionnier.

Mais toute cette activité manquait de plan

général préconçu. Aussi faut-il voir le début d'une ère nouvelle dans la publication du livre de *Jaroslav Frey* intitulé « *Introduction à l'éducation des lecteurs* », dans lequel l'auteur jette les bases théoriques et pratiques de la façon d'exercer sur les lecteurs une influence systématique et efficace dans un sens éducatif. Dans sa partie théorique, il désigne à la bibliopédagogie les trois buts principaux suivants : formation du jugement, éducation morale et éducation esthétique. Dans sa partie pratique, il a réuni les résultats de ses expériences faites pendant plusieurs années de pratique notamment à la bibliothèque centrale de Prague et il recommande toute une série de méthodes et de moyens bibliopédagogiques ayant fait leurs preuves. Il faut citer comme particulièrement intéressantes ses cartes littéraires (où sont marqués les divers auteurs en tant que l'on trouve décrits dans leurs ouvrages certaines régions, certains lieux ou villes), outre d'autres moyens auxiliaires, comme le Catalogue systématique des belles lettres, le journal imprimé pour les lecteurs, le cas échéant le Journal affiché, écrit à la machine, les cercles des lecteurs, les listes des livres, dans lesquelles sont collées les couvertures d'ouvrages (notamment instructifs), etc. En même temps qu'était publié le livre en question, on créait à la Bibliothèque centrale de Prague une Section d'études, dirigée par *J. Frey* et dont les attributions peuvent être ainsi résumées : activité de propagande (bibliopédagogie), formation des employés de la Bibliothèque centrale au moyen de cours hebdomadaires réguliers et rédaction du journal (il sera publié probablement à partir du 1^{er} septembre 1937 le journal « *Knihy a ctenáři* » — Livres et lecteurs — et cela deux fois par mois sur 16 pages).

Livres

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

LEONI KASEFF, assistant technique à l'Université de Rio de Janeiro, président de l'Académie des sciences de l'Éducation, **Introduction à la Philosophie de l'Éducation** (en portugais) — (Rio de Janeiro, Bibliothèque des Sciences de l'Éducation, 1936, vol. 13,5 × 19 de 253 p.).

L'auteur est un de ces hommes rares tout entiers voués à la tâche qu'ils ont embrassée et qui doit conduire l'humanité sur la voie de destins meilleurs. Chercheur infatigable, sa manière de faire ne va pas sans une certaine préciosité, une douceur qui doit finalement vaincre tous les obstacles. Comme rédacteur en chef de la revue de l'Université, comme professeur à l'École normale de Niterói — où il travailla en 1928 à l'uniformisation de l'enseignement normal, — comme auteur, en 1931, de « L'Éducation des Super-Normaux » (dont *Pour l'Ère nouvelle* a parlé en son temps : N° 85, févr. 1933, p. 51), partout il a eu pour fin constante le progrès de l'enfance, faisant le pont entre les méthodes très précises de la science et les plus hauts idéals de la philosophie et de la religion ; celle-ci prise en soi et dans sa source, sans attention portée à ses déformations historiques ou actuelles.

Une introduction à la philosophie de l'éducation ne peut être que très sommaire. Une vue à vol d'oiseau. On survole des terres immenses : le problème de la liberté (il y a là une très belle page sur « la discipline intérieure et l'autonomie spirituelle » ; l'acte de connaître, comme processus de libération spirituelle ; les droits de l'individu et le devoir de la société. Puis : concept de l'éducation antique et médiévale ; sens de l'éducation dans les temps modernes ; conception électorique de l'éducation contemporaine ; l'esprit du christianisme dans la nouvelle éducation. — Enfin, une série de chapitres montre l'éducation en tant que solution du problème de la liberté : psychologie de notre époque de transition ; l'éducation comme cause et effet des transformations sociales ; la pédagogie de la solidarité et du pacifisme ; déclaration des droits de l'enfant ; éducation pour une ère de liberté. Car l'auteur croit fermement (p. 161) à l'avènement prochain d'une ère de l'esprit, dont les excès mêmes du matérialisme — aboutissant au

néant — sont les prodromes. Transmettre la culture, perfectionner l'individu dans son adaptation à une ambiance sociale purifiée, travailler à reconstruire et à réformer la société par un effort préventif des abus constatés, telle est la triple tâche de l'école. L'auteur voudrait voir partout des Ecoles : internationales (comme celle de Genève ou comme l'École d'Humanité de Paul Geheel) sous le patronage de la Société des Nations (p. 195). M. Leoni Kaseff aime l'enfance d'un amour sage et rationnel. Il cite Montaigne en épigraphe et, à Descartes, il emprunte (p. 211) le passage où celui-ci affirme sa foi en l'efficacité d'un dressage parfait « de notre raison dès le point de notre naissance ».

Raison pure, religion, liberté. Comme on est loin de tout cela dans notre Europe suragitée ! Rio, ses forêts vierges, le livre de M. Kaseff : tout cela ensemble évoque un paradis perdu, une nostalgie... Est-ce vraiment un monde présent, outre-Atlantique ? Présent, mais écho d'un passé près de s'évanouir ? Ou bien : présent riche d'un avenir non encore éclos ? L'auteur, lui, n'hésite pas ; il travaille « pour l'ère nouvelle ». Il sait qu'elle viendra. Il en est certain.

Ad. F.

MARIO CASOTTI, **Scuola attiva**. — RAFFAELLO LAMBRUSCHINI, **Della Educazione**. — G. CAPPONI, **Frammento sull'educazione**. — S. GIOVANNI BOSCO, **Il metodo preventivo** — ces trois derniers avec : introduction e note di Mario Casotti. (Società editrice « La Scuola » — Brescia — 1936 et 1937 — 4 vol. 13,5 × 20 de 296, 276, 148 et 280 pages ; prix lires 9. —, 6. —, 5. — et 7. —).

M. Mario Casotti est professeur à l'Université catholique de Milan, grand ami de l'Éducation nouvelle, organisateur d'une petite École nouvelle tout au nord de l'Italie, école qu'il a finement décrite en une série d'articles parus dans la revue de Brescia *La Scuola italiana moderna*. Ces quelques indications suffisent à faire deviner l'orientation de l'homme dans le choix qu'il a fait des fragments de Lambruschini, de Capponi et de Don Bosco qui font l'objet des trois derniers ouvrages mentionnés. Quant au premier « Scuola attiva », il sert en quelque sorte d'introduction aux trois autres. Comme on le devine, l'auteur italien reprend et

critique — dans les deux sens du terme — un grand nombre d'assertions contenues dans « L'École active » et « Le Progrès spirituel » du sous-signé. Une discussion nous entraînerait trop loin. Je tiens à souligner toutefois la parfaite courtoisie de ces critiques. C'est tout plaisir d'avoir affaire à un homme dont la finesse de sentiments apparaît dans chacune de ses phrases. Exprimons le regret qu'une confusion semble exister entre l'exposé des trente points de l'École nouvelle (un ensemble de faits passés et présents réunis en faisceau une première fois en 1912, une seconde fois en 1924 — M. Casotti semble ignorer cette version plus complète et attribuée à M. Lorenzo Luzziariaga les quelques emprunts que celui-ci en a fait) et le programme de l'École active, concernant le présent et l'avenir : orientation des efforts de l'école, chaque école progressant en fait dans la mesure où les circonstances et les capacités des adultes et des enfants le lui permettent.

M. Mario Casotti oppose à l'activisme naturaliste l'activisme chrétien dont saint Thomas d'Aquin a posé les fondements. Il reconnaît que, dans la moyenne, les écoles traditionnalistes se sont éloignées de l'intuition profonde des choses divines et humaines. Que l'activisme chrétien remonte à sa source, le Christ, et redescende alors jusqu'à la pratique de l'École active, il me semble que nul — sauf s'il s'oppose à toute « religion » quelle qu'elle soit — ne peut autrement que s'en féliciter.

Ad. F.

Institut für Sozialforschung, **Autorität und Familie** (Paris, Alcan, 1936, vol. 15 × 24 de 947 p., fr. s. 11.—).

Il s'agit d'une étude collective. Les auteurs l'ont dédiée à M. Félix Weil. L'introduction est signée Max Horkheimer, New-York, mais l'Institut de Recherches sociales a son siège à Genève. Et l'ouvrage est en langue allemande. La clef de l'énigme est facile à évoquer quand on se souvient que l'auteur de l'introduction avait présenté en 1931, à l'Université de Francfort-sur-le-Mein, un projet d'Institut tout pareil...

Jetons tout d'abord un coup d'œil sur la table des matières. Voici d'abord, en 228 pages, des vues théoriques de Max Horkheimer, Erich Fromm et Herbert Marcuse. La seconde partie donne le résultat d'enquêtes (ouvriers et employés, morale sexuelle, autorité et famille, enquêtes auprès de spécialis-

tes, de jeunes gens et de chômeurs). Suivent seize mémoires originaux, ou brèves esquisses résumant des mémoires plus étendus. Ces compte-rendus d'ouvrages sur la question occupent les pages 735 à 857. Mais ce n'est pas tout : il y a, pp. 861 à 898, des résumés français fort substantiels ; puis des résumés en anglais, un index des matières et un index des noms cités (pp. 941 à 947).

La place me manque pour analyser ne fût-ce que quelques-unes des études présentées. J'ai lu plus attentivement que d'autres celles de Paul Honigsheim qui a parlé, sauf erreur, à des meetings à Chevreuse. Il présente ici un chapitre sur les cas d'adolescents sociaux ou insociaux (ce qui n'est pas la famille dans l'histoire littéraire de la France même chose), et un autre sur l'autorité et la ce. Hans Mayer recherche ce que pensent du sujet les anarchistes. Avouons toutefois que l'étude qui nous touche de plus près est celle de M. Richard Meili, Professeur à l'Institut universitaire des Sciences de l'Éducation de Genève : « Le problème de l'autorité dans la littérature pédagogique la plus récente ».

L'ouvrage tout entier se situe très « à gauche » — comme on peut s'y attendre — et sonde fréquemment le domaine du subconscient, comme il se doit à notre époque. Peut-être étonnerai-je les auteurs si je leur déclare que leurs mémoires datent déjà. En effet, tout le problème de l'autorité est un problème de types psychologiques et de maturité spirituelle, d'évolution individuelle de chacun des individus considérés. Pestalozzi disait un jour : « Si j'avais des conseils à donner à vingt pères de famille, je leur donnerais probablement vingt conseils différents et qui leur paraîtraient se contredire. » Nous n'avons pas affaire à l'Enfant, *in abstracto*, mais à des enfants, tous foncièrement différents les uns des autres. Dira-t-on que les parents le sont aussi ? Au moins pouvons-nous essayer d'éclairer la mentalité de ceux-ci — des rares, parmi eux, qui lisent et parviennent à comprendre — et de modifier ainsi leur attitude. Or ici chaque auteur dit ce qu'il pense et révèle ce qu'il est. Nuances individuelles. La base : reflet d'une époque, d'une idéologie qui rejette celle d'hier et prépare celle demain. A cet égard l'ouvrage est un document de premier ordre. Il fait le point. Et il rend encore plus aigu le désir de passer enfin à l'étape suivante, celle qui dosera autorité et liberté selon les besoins profonds de chacun.

Ad. F.

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

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

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 24, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

École 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 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

Classes Infantines et Jardin d'Enfants

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école
à M^{me} Ragetty, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

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 ' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de l'Institut J.-J. Rousseau

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

Jeux Éducatifs Descoedres

d'après M. le Dr O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

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

Pavillon - Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

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 :-:

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 vingt jours. 1 an : 22 fr. — Le numéro : 1.70 (Spécimen gratuit)

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