

autorité de personnages illustres, tels que Georges Cuvier, M^{me} de Staël, Geoffroi-Saint-Hilaire, de Broglie, Victor Cousin, etc., ni les efforts pratiques de Cochin et de Ph. Pompée n'avaient pu prévaloir contre la tradition napoléonienne de l'éducation en masse et selon des programmes et règlements rigides. Et encore les brillantes conférences de M^{me} Pape-Carpentier sur l'enseignement dit intuitif, à l'exposition universelle de 1878, ne réussirent-elles à entraîner que les éducateurs de la petite enfance, les créateurs des admirables écoles maternelles. Et l'on se demande si la carence de la France aux fêtes du centenaire est due

au fait que Pestalozzi est trop « vieux jeu » ou au fait qu'on le trouve trop « novateur » et révolutionnaire. La Révolution aurait-elle vacciné la France contre tout esprit révolutionnaire ? Certes non, mais le Français est rationnel et prudent. Il prépare le progrès. Il y met le temps qu'il faut. Mais c'est pour que le produit achevé, une fois digne de voir la lumière du jour, soit mieux que tout ce que l'on peut voir ailleurs. C'est ainsi, sans doute, que la France célèbre aujourd'hui, en silence, mais activement, la mémoire de Pestalozzi.

Ceux qui s'inspirent de Henri Pestalozzi

FRANCE

Une classe d'adaptation à la vie pratique à Paris

Le Bulletin mensuel de la Société Alfred Binet donne, dans son n° d'oct.-nov. 1926, des détails extrêmement intéressants sur « Une classe d'adaptation à la vie pratique ». Nous en extrayons les renseignements suivants :

Il s'agit, dit M^{lle} Martin, d'une expérience tentée à l'École des filles de la rue des Bois. On y a créé une nouvelle classe. Non pas une classe d'orientation professionnelle, ni une classe d'entraînement, ni une classe d'anormaux, mais ce que l'on pourrait appeler une « Classe de sauvetage ». C'est dans cette classe de sauvetage ou d'adaptation à la vie pratique, que l'on recueille « ces lamentables épaves que, tous, nous avons trainées à la « queue » de nos classes, pauvres enfants qui, sans être tout à fait anormaux, présentent tant d'impuissance d'attention, tant d'instabilité, tant d'apathie qu'ils ne peuvent réaliser que des acquisitions minimales... Autant que leurs camarades normaux que pour eux-mêmes, il y a grand intérêt à les grouper dans une classe spéciale. » On leur dispensera, naturellement, un enseignement adapté à leurs moyens. « A quoi bon des leçons de grammaire, d'histoire, de géographie, d'instruction civique et de sciences qui ne laisseraient dans les mémoires... que des mots vides de sens ? Lecture, rédaction, orthographe, calcul et écriture : voilà à peu près à quelles matières se bornera le programme d'instruction... Chez ces enfants, remarque encore M^{lle} Martin, on constate presque toujours une exagération du besoin de s'imposer à l'attention d'autrui, qui est à l'état latent dans l'âme enfantine ; désir... qui, sous l'influence d'un éducateur habile, devient le principe d'une saine émulation. »

Comme ces fillettes ne profitaient guère des leçons proprement dites, « nous décidâmes dit M^{lle} Capriata-Démosthènes, de recourir à des promenades, et nous eûmes immédiatement une surprise : l'intérêt que ces promenades prirent aux yeux des enfants fit qu'elles devinrent bientôt le centre de notre enseignement ». Voici comment elles sont organisées : chaque promenade est toujours préparée la veille. Les enfants ont toutes un plan de Paris où elles cherchent l'itinéraire à suivre, et elle sont en outre prévenues de ce qu'elles vont voir. Au cours de la promenade, on leur fait remarquer ce qu'il y a de plus intéressant : détails historiques, notions géographiques, et surtout ce qui a trait aux connaissances usuelles, par exemple le funiculaire de la Butte-Montmartre, le port de la Villette, les écluses et les remorqueurs de la Seine, les animaux du Jardin des Plantes, etc. Autant que possible, chaque enfant rapporte un souvenir tangible de sa promenade :

brochures, images, menus objets gracieusement remis dans les magasins. Enfin, le lendemain, chacune des élèves rédige une relation de la promenade, et place dans son cahier de collection le souvenir qu'elle a rapporté. »

En dehors des promenades, dit encore M^{lle} Capriata-Démosthènes, « la partie de notre programme que nous croyons la plus originale a consisté en exercices de vie pratique. Il ne s'agit pas, du reste, d'un véritable enseignement ménager. Nous nous limitons aux tâches courantes, obligatoires dans n'importe quelle famille d'ouvriers, et il n'est pas nécessaire pour cela de chercher bien loin. Car l'école peut permettre tous les travaux auxquels une femme se livre dans son intérieur : entretien, nettoyages, épluchage de légumes, cuisine, blanchissage, repassage, embellissements même ». Aussi les élèves « se chargent dans leur classe de l'entretien des murs, du tableau noir ; elles rangent les armoires ; à jour fixe, elles nettoient leurs tables au papier d'émeri, ainsi que mon bureau, et elles le font avec le plus grand soin. Elle assurent la propreté des carreaux à leur portée et des rideaux de la classe et, bien entendu, elles soignent elles-mêmes les plantes et les fleurs qui la décorent... Quant aux tâches déterminées que nous voulions toutefois leur apprendre, la directrice s'est laissée guider par une idée un peu différente des programmes habituels : quand nous abordons un travail, chercher à nous rendre compte dans quelle mesure il était ignoré ou non, l'enseigner à toutes, et l'enseigner alors de telle manière que chacune arrive à le faire d'une façon satisfaisante ; puis, ce point acquis, abandonner le travail et passer à une autre tâche ». On commença par l'épluchage des pommes de terre, et on apprit en même temps aux fillettes à allumer le feu. Puis on passa au triage des lentilles, à la préparation des autres légumes et à la cuisine proprement dite. Pendant plusieurs semaines, ce sont les élèves elle-mêmes qui ont assuré, chaque samedi, l'entretien du réfectoire et de la cantine. Plus tard, elles furent initiées au lavage et au repassage. Elles ont enfin beaucoup contribué à l'embellissement de l'école.

On leur inculqua, d'autre part, des notions d'hygiène personnelle et de bonne tenue. « Dans ces conditions, nous n'avons pas à chercher un programme de morale : les faits nous suffisaient et, en dehors de tout ce que nos promenades et exercices nous donnaient l'occasion de dire sur la tenue, la politesse, l'ordre, la propreté, etc., nous commentions les incidents de la classe, nous faisons réfléchir, nous n'hésitions pas à blâmer certaines pratiques familiales... Nous arrêtons, dès que nous les apercevons, toutes les manifestations de ce genre et, pour y substituer les pratiques plus policées, nous avons appris aux enfants

les formules suivantes : à saluer, à s'excuser, à s'effacer, à demander pardon en passant devant quelqu'un, même à offrir des bonbons aux visiteurs ; il n'entre pas une personne sans que nos fillettes la débarrassent de son manteau, sans qu'elles lui présentent une chaise. Il y a même des moments consacrés aux arts : musique, dessin, danses, etc. Bref, tout se passe comme dans un salon. En somme, sur 30 heures par semaine, 10 heures sont consacrées aux promenades, à leur préparation, etc., et 12 heures à peu près aux exercices pratiques. En enlevant les heures de récréation, il reste environ 6 heures pour le travail scolaire proprement dit. Cet emploi du temps diffère d'une façon notable de ce qu'on a coutume de faire dans les classes ordinaires ».

Enfin, M^{lle} Mad. Rémy signale, entre autres résultats de cet effort méritoire, que « même pour des exercices aussi élémentaires que ceux auxquels nous nous sommes livrés, toutes les élèves ont eu quelque chose à apprendre : il était temps de s'occuper d'elles ». On a pu constater une « grosse amélioration dans la tenue... La complaisance des élèves avec les femmes de service est extrême. au point qu'il faut les surveiller, sans quoi elles les remplaceraient dans les travaux de l'école ».

Citons encore quelques passages de la conclusion de ce rapport, rédigé par la directrice de l'école, M^{me} Benoit : « J'ai suivi attentivement la classe, dit-elle, depuis la rentrée d'octobre. Si les acquisitions purement intellectuelles sont restées modestes (bien que supérieures à celles qui avaient été réalisées les années précédentes par les mêmes élèves) j'ai constaté, pour l'éducation morale, les progrès les plus encourageants, et je tiens à insister sur ce point d'une façon toute particulière. On m'avait présenté, au début d'octobre, de pauvres fillettes, et pour la plupart d'aspect minable (quelques-unes même déguenillées et malpropres), à l'air effronté ou sournois, farouche ou stupide, et dont on ne pouvait que difficilement rencontrer le regard ou obtenir en réponse quelques monosyllabes. Après quelques semaines, la transformation était déjà frappante. Le goût et l'habitude de la propreté étaient venus. La confiance était née et, avec elle, la politesse spontanée, l'aisance des manières, la franchise des regards, la netteté des réponses. J'ai vu poindre, puis se développer de façon surprenante, sous l'influence d'une maîtresse remarquablement habile et dévouée, le goût et la recherche de l'art, non pas d'un art coûteux, mais de cet art à la portée de tous qui, fait de propreté, de simplicité et d'harmonie, est réalisé par l'utilisation et la disposition heureuse des plus humbles choses. Et, de mois en mois, j'ai eu la joie d'assister à un véritable épanouissement de ces natures enfantines qui, perdues dans la foule, fussent restées peut-être à jamais comprimées et amorphes. » Sans doute pour tenir une classe de ce genre, « il faut un bel ensemble de qualités. Il faut des qualités d'intelligence : esprit d'observation, faculté d'analyse, esprit d'initiative. Il faut des qualités de cœur : bonté, amour profond des enfants, dévouement inlassable. Jusque là, rien d'inquiétant, car l'intelligence, la bonté et le dévouement sont, Dieu merci, monnaie courante chez nos maîtres et nos maîtresses. Mais il faut aussi des qualités de caractères qui ne sont pas données à tous : la douceur unie à la fermeté, la gaieté, l'égalité d'humeur, la possession de soi et, par-dessus tout, la patience, une patience inaltérable, capable de tenir contre tous les échecs, contre tous les découragements. »

AUTRICHE

Le nouvel asile pour enfants de la ville de Vienne

Le *Journal de Genève* du 29 décembre 1926 a annoncé que la commune de Vienne avait décidé d'installer un grand asile pour les enfants de la ville dans le château de Wilhelminenberg de l'ancien archiduc Léopold Salvator, récemment acquis, et qui est entouré d'un domaine de 600.000 mètres carrés. Mais il y a mieux encore. Un asile modèle a été créé de toutes pièces, sans doute un des plus beaux qui existent aujourd'hui. M^{me} L.-E. Roubiczek nous donne sur cet asile les renseignements suivants :

« On se rend de mieux en mieux compte que l'assistance en général est aussi nécessaire que l'assistance juridique et que l'instruction. Mais ce que le public ne sait pas encore assez, c'est que beaucoup des grands Etats civilisés ont organisé, au cours des dernières décades, des services d'assistance remarquables et fort utiles, et qu'à Vienne, en particulier, d'immenses progrès ont été réalisés récemment dans ce domaine. Celui qui peut être regardé comme le créateur génial de cette organisation est M. Tandler, professeur à l'Université, qui dirige depuis 1918 le Bureau d'Assistance publique qu'il a lui-même fondé.

« Plus nous prendrons soin de la jeunesse, moins nous aurons de charges à l'égard des adultes, et plus cette jeunesse sera saine et utile. Les asiles pour la jeunesse, l'assistance aux femmes enceintes et aux nourrissons entraînent des frais, mais c'est autant d'argent qu'on peut économiser sur le budget des prisons et des asiles d'aliénés. Rendre l'assistance à la jeunesse le plus efficace possible, c'est la méthode la plus économique d'administrer le capital humain de la communauté.

« Pour toutes ces raisons, la commune de Vienne a voué toute son attention à cette sorte d'assistance. Celle-ci commence aussitôt après la naissance. Voici comment cela est organisé : toutes les déclarations de naissance parviennent à un bureau central, et toutes les mères, qu'elles soient riches ou pauvres, reçoivent quelques jours après leur accouchement la visite d'une infirmière de la commune. Si la mère est dans le besoin, l'infirmière doit s'en charger et lui prêter secours.

« Toutes les fois que cela est possible, la commune laisse l'enfant à sa place naturelle, c'est-à-dire auprès de sa mère, et intervient seulement par des dons de linge, de nourriture ou des subsides en argent. Si, en revanche, les conditions sont trop défavorables pour qu'il soit indiqué de laisser l'enfant dans sa famille, celui-ci est conduit au bureau d'assistance pour les enfants.

« Ce bureau n'est pas destiné seulement aux nourrissons qui se trouvent dans la misère, mais à tous les enfants, filles et garçons, jusqu'à l'âge de 14 ans qui, pour une raison quelconque, ont un besoin pressant de soins. Et ils restent à l'hospice jusqu'à ce qu'on ait pu remédier d'une façon durable aux maux dont ils souffrent...

« A tel enfant, l'on procure des parents adoptifs ; tel autre est reçu dans un orphelinat ; un troisième dans une crèche, un quatrième à l'hospice central des enfants. Dans les cas difficiles, on met les enfants en observation pendant plusieurs semaines, afin d'examiner leur état physique et psychique. Des infirmières, des médecins et des psychanalystes s'emploient à déterminer quels sont les soins spéciaux qu'exige l'état de chaque enfant. Ce service d'assistance est extrêmement important. Un grand hôpital pour enfants en dépend directement. Car il faut remarquer que la plupart de ces enfants miséreux sont ma-

lades ou sur le point de l'être. Ils sont donc examinés par un médecin dès leur arrivée, et, si une maladie est diagnostiquée, ils sont aussitôt admis à l'hôpital.

« Le service qui vient d'être décrit constitue la clef de toute l'assistance de la jeunesse à Vienne. Aussi la commune a-t-elle tenu à l'installer dans des locaux dignes de son importance. Ces locaux ont été construits dans le neuvième district ; ils ont coûté 32 milliards de couronnes et sont probablement les plus importants du monde entier.

« On projette actuellement à Vienne la création d'un organisme d'assistance à la jeunesse qui, lorsqu'il sera achevé, sera un modèle du genre. Il comprendra un bureau de conseils matrimoniaux, l'assistance aux femmes enceintes, l'assistance aux petits enfants, soit dans les hospices, soit par des conseils donnés aux jeunes mères — plus tard dans des jardins d'enfants, des crèches, des colonies de vacances et finalement dans des écoles d'apprentissage. Une partie de ce programme est déjà réalisée.

HONGRIE

Les ouvroirs de Budapest

Le journal *The World's Children* de décembre 1926 (26, Gordon Street, London, W. C. 1.-4 pence.) donne la place d'honneur à un long article sur « L'éducation sociale », dû à la plume de M^{me} J. E. Vajkai, administratrice pour la Hongrie du *Save the children fund*.

Forte de l'expérience acquise parmi les enfants des ouvroirs que le *Save the children fund* entretient à Budapest et dont nous avons longuement parlé dans le N^o 20 (mai 1926) de cette revue, l'auteur met en pleine lumière le développement moral des enfants dans la classe pauvre de la capitale hongroise. Leur besoin de solidarité, leur faculté naissante de réalisation, leur profond désir d'achever tout ce qu'ils entreprennent : telles sont, avec beaucoup d'autres, les caractéristiques qui nous sont décrites ; une grande abondance d'anecdotes et d'exemples tirés de l'observation quotidienne rend le récit extraordinairement attrayant pour les lecteurs en général, et éminemment instructif pour quiconque étudie la sociologie des enfants.

L'une des plus jolies histoires est celle de Maria S. et de la mendiante.

« Un après-midi, écrit M^{me} Vajkai, on me téléphona de l'établissement de désinfection pour me dire d'être sans inquiétude au sujet de M^{lle} Maria S., qui était encore là-bas et serait de retour à la maison une heure après environ. Sur le moment, je ne compris rien à cette histoire. Mais, le jour suivant, on m'expliqua que Maria S., élève du huitième district, avait rencontré, quelques jours auparavant, une vieille mendiante. A ses questions, la femme lui dit que, bien qu'elle fût pensionnaire dans un asile, elle avait été arrêtée par la police, pour mendicité, qu'elle avait attrapé des poux en prison, de sorte qu'après sa libération, l'asile refusa de la recevoir. Maria S. prit son adresse, courut à l'asile pour vérifier les dires de la vieille et pour s'assurer que celle-ci n'était pas une alcoolique, « parce que, dans ce cas, explique-t-elle, j'aurais perdu ma peine ». Satisfaite sur ce point, elle se fit promettre que la femme serait admise à nouveau dès qu'elle serait débarrassée de sa vermine, puis se rendit à l'établissement de désinfection de la ville où elle fit une demande en faveur de la pauvre, et où elle la conduisit elle-même peu après. Tout cela, bien entendu, avec l'assentiment de son maître. Mais la désinfection dura plus longtemps qu'elle n'avait cru. Elle était

absente depuis le matin, et l'on risquait de se mettre en peine si elle ne reparait pas après la fin de la classe. Voilà pourquoi elle s'avisait de me téléphoner. Un peu plus tard, elle reconduisait sa protégée à l'asile, lui faisant remettre quelques douceurs supplémentaires, comme du sucre et du café dont la section de la Croix Rouge des enfants payeraient les frais, et lui arrachait la promesse de ne plus jamais mendier. »

Dans cette section de la Croix-Rouge, dit encore M^{me} Vajkai, les enfants « forment une véritable petite communauté indépendante ». Ils choisissent eux-mêmes leurs chefs — une campagne électorale qui fut l'occasion d'intrigues dignes d'une élection politique est décrite avec beaucoup de vie par l'auteur — et ils contrôlent en grande partie l'administration des diverses sections qui constituent la Croix-Rouge des enfants.

ETATS-UNIS

Ford et l'Ecole pour la vie

Henry Ford poursuit son idée de révolutionner l'industrie.

Il l'a décrite dans son second livre : « Aujourd'hui et demain » (1). Voilà un homme qui est à la tête de fabriques des plus perfectionnées, de mines, de hauts fourneaux, de carrières, d'entreprises agricoles (culture du chanvre), de filatures, de fabriques de tissage (cuir artificiel) ; d'une verrerie, de forêts et d'industrie du bois, enfin d'une cinquantaine de centres de montages répandus sur tout le globe. Il a ses propres moyens de transport, des hôpitaux et quatre écoles dont nous voulons parler ici. Les premiers pédagogues d'Amérique les considèrent comme les plus modernes qui existent. La ville de Détroit s'étant accrue de 10.000 enfants par an, l'occasion était excellente de créer hardiment des écoles d'essai selon les vues des pionniers de l'éducation.

Les écoles Ford travaillent selon l'esprit de Pestalozzi, au dire de leurs directeurs.

L'influence des « Ecoles pour la vie » de Détroit dépasse les enfants et s'étend à toute la communauté. L'exemple prêché par Ford du vrai travail traduit en action est unique, car sa doctrine est applicable à tous les domaines du travail humain, à toute institution.

Elle ne nous apprend sans doute rien de nouveau, rien que des vérités très anciennes oubliées et appliquées dans la maison du paysan et dans l'atelier minuscule où il a grandi comme Léonard et Gertrude : le secret de Pestalozzi et de son ami Iselin : établir des rapports étroits entre les gens et les choses, de telle sorte qu'un coup d'œil suffit pour les embrasser, et relier par des voies claires et directes les champs de travail et les ateliers des paysans et des familles d'artisans jusqu'à constituer des villages, des cantons et des nations. Ford a commencé (il n'était pas le tout premier) à organiser en grand et le plus radicalement possible ses différentes fabriques en les divisant en une multitude de petits ateliers où l'on ne travaille qu'une pièce. Cette pièce sera ensuite versée dans le remarquable « torrent » de montage.

Il est allé plus loin : il a fondé des ateliers dans la campagne, en intéressant les ouvriers à l'agriculture, ce qui accroît leur gain et leur bien-être.

(1) Henry FORD, « Aujourd'hui et Demain » (Paris, Payot, 1926).

Il y a vingt ans, le prince Kropotkine avait essayé le même système déjà, par l'action du petit électro-moteur, ne se doutant pas que son idée serait reprise en grand et changerait la face de la terre grâce au petit moteur explosif. Kropotkine a déjà prêché en 1860, à Moscou, l'École du Travail, premier enseignement par l'action.

L'École de la vie intégrale, Ford l'a organisée en grand à Détroit et son fonctionnement attire même les professeurs de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève qui vont voir brûler le grand feu que Rousseau avait allumé et que Pestalozzi avait essayé de rallumer après lui.

On ne s'est pas contenté, en Amérique, d'étudier la psychologie de l'enfant, son enseignement, ses intérêts et ses aptitudes. On s'est d'un coup débarrassé de tout le faras de ce savoir fragmentaire et, sans idées préconçues, on a consulté *la vie elle-même* pour se rendre compte de ce dont la jeunesse sortie de l'école a besoin dans la famille, à l'atelier, au champ de travail, en fait de savoir utile. On a fait des enquêtes et le résultat en a été formidable. La Vie a répondu à l'École que, sauf un peu d'écriture, de lecture et de calcul nécessaire à l'acquisition des sciences, *elle écartait tout le programme scolaire actuel*, regrettant amèrement que la jeunesse n'eût pas la faculté d'apprendre à réfléchir simplement et clairement et à trouver par elle-même les moyens de s'instruire. On a reconnu toujours plus que l'essentiel était *des notions fondamentales* sur la vie végétale, animale et humaine sur notre globe. Ce qu'il faut, c'est la vie dans la nature morte et vivante ; c'est principalement l'éducation sociale des enfants, afin de produire des individualités fortes, des hommes complets capables d'affronter toutes les vicissitudes de la vie.

Les pédagogues américains ont compris que l'ancienne instruction professionnelle trop spécialisée, impartie par des maîtres et des maîtresses, appartenait au passé, surtout depuis que le travail des fabriques couvre largement et plus efficacement les besoins des masses.

La question se pose : « En quoi l'école est-elle utile à nos enfants ? Fait-elle d'eux des producteurs et des consommateurs ? Doit-elle leur apprendre à « trimer » ou à « vivre » ? Seconde question : « Notre jeunesse, et ses parents avec elle, serait-elle assez mûre pour supporter une bonne dose de loisirs venant remplacer la confusion hâtive d'un travail fiévreux, et cela sans se dévergondier ou mourir d'ennui ? »

Le travail de nos instituteurs est fortement mis en question actuellement : non les idées pédagogiques de Rousseau et de Pestalozzi, dont les préceptes n'ont pas vieilli, mais bien ce que l'école en a fait depuis une centaine d'années.

Le plan de Ford signifie : *coopération* des chefs et des subalternes, la pensée et les intérêts étant orientés vers les mêmes fins, au lieu de l'exploitation et de la révolte à l'intérieur et des guerres à l'extérieur. Travailler les uns pour les autres et non les uns *contre* les autres. Fournir au consommateur les choses nécessaires à la vie à un prix moins élevé, tout en haussant les salaires des ouvriers qui les produisent — tour de force que nul n'avait encore accompli avant lui.

Voilà ce que Ford nous montre en grand à nous Européens encroûtés ; il devient ainsi, avec un minimum de bureaucratie, le plus grand, le plus riche et le plus simple empereur de l'industrie, dont les armées réalisent des gains inouïs, mais doivent tout d'abord être humainement éduquées, afin qu'il en puisse être fait un usage raisonnable.

K. de MEYENBURG

* *

Voici quelques lignes empruntées à la page 227 du livre de Henri Ford. On pourrait les intituler : « Le vrai et le faux utilitarisme ».

Nous sommes partisans de ce qu'on pourrait appeler éducation utilitaire, différente d'ailleurs de ce qu'on entend généralement par ces mots. Nous croyons d'abord que tout homme doit être capable de gagner sa vie et que tout système d'éducation qui ne l'y aide pas manque son but. En second lieu nous pensons qu'une véritable éducation doit avoir pour résultat d'attirer l'esprit du sujet vers le travail au lieu de l'en détourner. Elle doit le rendre capable non seulement de mieux gagner sa vie, mais d'aider aussi ceux qui l'entourent à mieux la gagner. Quant à ce qu'on a l'habitude d'appeler éducation utilitaire, ce n'est généralement qu'un ramassis de notions et de bribes d'expériences complètement dépourvues d'utilité.

Si vous habituez un enfant à s'attendre à ce que tout lui tombe à point à la moindre plainte ; si vous habituez son esprit à considérer la vie comme une bienfaitante organisation providentielle ; si vous habituez un jeune garçon à bénéficier des faveurs d'autrui au lieu de compter uniquement sur lui pour créer ce qui lui est nécessaire et pourvoir à ses besoins, vous aurez déjà semé en lui les germes de la dépendance : son esprit sera faussé et son existence entière comme estropiée.

Henry FORD

Une fondation pour prévenir les délits criminels

Mentionnons aussi ici une œuvre remarquable dont rend compte un opuscule intitulé : « *Team-work in the prevention of crime* » (Le travail par équipes et la prévention du crime), par Ralph P. Truitt. (Publications du *Commonwealth Fund program for the prevention of delinquency*, New-York, N° 4, nov. 1926.)

Dans un premier article, intitulé « *Cooperation for preventing delinquency* » (La coopération dans la prévention des délits criminels), l'auteur insiste sur les récents progrès de la psychiatrie. Aujourd'hui, l'on étudie scientifiquement les désordres de la conduite, en faisant abstraction de tous les préjugés moraux et sociaux, et comme des symptômes de facteurs cachés. Le cas le plus simple de vol, par exemple, peut avoir les causes les plus diverses : désir immodéré d'un objet, conscience insuffisante de la distinction du tien et du mien, mauvaise influence du milieu, etc. Il est donc aussi absurde de traiter le vol comme une entité que de traiter la fièvre comme une maladie, et non comme un symptôme. D'autre part, la psychiatrie ne peut à elle seule mener à bien cette œuvre préventive : elle a besoin de la collaboration de la famille et de l'école.

Dans un second article : « *Methods of preventing delinquency. What we know about them* » (Méthodes pour prévenir les délits criminels ; ce que nous en savons), M. Truitt examine les nombreuses causes qui peuvent contrarier le développement normal d'un enfant et en faire un délinquant : conflits dans sa famille, avec ses parents ou ses frères et sœurs : désordres psychiques, plus particulièrement d'ordre sexuel, à l'époque de la puberté ; mauvais état physique ; conflits à l'école, avec le maître ou les camarades, etc. Et par malheur, il est bien rare que, soit les parents, soit les instituteurs aient un esprit assez large et assez de connaissances psychologiques pour démêler toutes ces causes qui influent fâcheusement sur la conduite

et remédier au mal. Sans doute, l'œuvre préventive a obtenu certains résultats, mais seulement dans des cas individuels. Or si, par exemple, un médecin a pour premier devoir de traiter les cas individuels de fièvre jaune, il doit aussi chercher à combattre et à supprimer, si possible, le moustique qui inocule la maladie. Il en est de même pour la crimina-

lité. Mais dans ce domaine, il est impossible d'obtenir des résultats étendus à l'aide de la seule psychiatrie, parce que les causes de la criminalité infantile ne sont pas toutes du ressort du psychiatre. Force est donc de solliciter l'aide des pédagogues, des sociologues, des juges, des directeurs d'entreprises industrielles, etc.

Livres et Revues

Du *Coopérateur scolaire* (Fondateur : M. Fernand CATTIER, les Presses universitaires de France, 49, Boulevard Saint Michel, Paris V^e) d'avril 1926, ces quelques mots pleins de bon sens de l'Editorial : « A quoi sert l'enfance ? Voilà, cher lecteur, une demande d'apparence saugrenue. Cependant un éducateur contemporain ne craint pas de se poser cette question et de répondre le plus sérieusement du monde que l'enfance sert à jouer. Ce n'est pas toi qui le contrediras, n'est-ce pas ? »

« Tu pourras, toutefois, me faire remarquer qu'on ne te laisse pas jouer à ta guise. C'est vrai, il y a toujours de sombres écoles où l'on interrompt bruyamment les cabrioles de la jeunesse. On te répète souvent : Travaille... Et l'on te réclame des efforts persévérants et pénibles. On t'apprend à souffrir, parce qu'il paraît que la vie n'est pas toujours rose...

« Tous ceux qui te répètent : « Sois un producteur, sois un homme » ne songent qu'à ton intérêt et il te faut les écouter. Ce qu'ils te demandent n'est pas bien difficile à faire. Et nous croyons que tu serais curieux de connaître le secret qui te permettrait de réaliser l'idéal qu'ils te proposent.

« Ce secret, c'est l'éducateur dont il est question plus haut qui te le donne en disant : « L'enfance sert à jouer ». Et nous te conseillons avec lui de jouer à la Coopérative, tu t'habitueras à te « débrouiller », tu feras l'apprentissage de la discipline librement consentie, de la responsabilité, de la fraternelle solidarité.

La *Revue familiale d'éducation* de Paris (reproduite par l'*Educattion familtale* de Bruxelles, décembre 1926). montre comment quelques familles ont fait l'éducation de leurs enfants : « Il y a des choses que les enfants apprennent mieux chez les autres que chez eux. C'est pourquoi un certain nombre de familles voisines, dans notre localité, décidèrent de coopérer à l'éducation des enfants.

A l'occasion, l'une ou l'autre de ces familles invitait quelques hôtes pour le « week-end » ; ces hôtes étaient des enfants des familles voisines. Ils devaient préparer eux-mêmes leur petit bagage, voir si leurs vêtements étaient bien en ordre et se préparer à venir en visite pour un jour ou deux. Pendant que ce petit monde était chez nous, nous devenions plus stricts pour notre service de table, nous préparions des distractions spéciales pour eux. En fait, ils étaient traités pendant tout leur séjour comme de vrais invités...

« L'expérience ainsi tentée fut merveilleuse. Il n'y eut aucun laisser-aller parmi eux et nous sommes maintenant sûrs que tout ce petit monde comprend parfaitement bien toutes ces simples règles de correction et de bon ton que s'impose le visiteur modèle...

« Nous eûmes des classes de couture où chaque enfant, à tour de rôle, dut enseigner aux autres la manière de confectionner quelque objet qu'elle avait appris d'abord à faire. Cette idée d'apprendre quelque chose pour le montrer ensuite aux autres les enchantait. Nous fîmes la même chose pour la cuisine. Nous eûmes vite la preuve que notre coopération était féconde, les idées d'une mère de famille stimulaient l'ardeur des autres mères et de leurs enfants.

« Bien des choses deviennent possibles par cette éducation coopérative. Un groupe d'enfants qui se réunit joyeusement dans l'une ou l'autre maison amie pour étudier le soir les leçons du lendemain, pourra renouveler l'ardeur et le zèle du maître qui se rendra compte que les familles unissent leurs efforts aux siens.

« Le talent d'une mère trouve souvent plus d'écho quand il s'exerce auprès d'une autre. De toute façon, la coopération des familles pour l'éducation de l'enfant vaut vraiment la peine qu'on en fasse l'essai. »

Dans le n^o de décembre 1926 de l'*Œuvre nationale de l'enfance* (Bruxelles), M^{me} Jeanne-L. CAPPE raconte une entrevue avec la Doctoresse Maria DIEZ GASCA, dont nous extrayons ce qui suit : M^{me} DIEZ GASCA, qui dirige le cabinet d'orientation professionnelle de Rome, « se défend de croire que les aptitudes d'un enfant se puissent mesurer uniquement à la toise et à l'échelle... Le service actuel d'orientation professionnelle est devenu obligatoire... Des cours de préapprentissage existent dans les quatre dernières classes de l'école primaire et font plus aisément supporter par les parents l'obligation de laisser fréquenter l'école par leurs enfants jusqu'à l'âge de quatorze ans puisqu'ils servent déjà à orienter ces enfants vers un métier... L'orientation professionnelle ne reste point lettre morte pour les parents et les enfants dont le concours est constamment requis. Le bureau leur fait connaître le sens des principaux métiers par des photographies, des feuillets explicatifs et illustrés, des conférences, des conversations, des visions cinématographiques, des visites aux laboratoires et aux ateliers. Une moyenne de trois mille enfants est examinée, rien que par le bureau de Rome.

« Nous avons, dit M^{me} DIEZ GASCA, créé les clubs pour enfants... Les enfants jouent, lisent, s'entendent ou se disputent avec leurs petits camarades, libres de toute contrainte, de toute pression. Dans le choix de leurs lectures, dans leurs jeux, dans leur manière de se comporter entre eux se précisent peu à peu les tendances individuelles et, pour ainsi dire d'elle-même, l'orientation professionnelle de l'enfant... » Œuvre intéressante, à la fois récréative et éducative... La directrice Maria DIEZ GASCA, savante et mère, connaît la science, mais l'estimerait entièrement vaine, dit-elle, si elle n'aimait d'un cœur profondément maternel les enfants dont elle s'occupe.