

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 25 (1934)

Bibliographie

Autor: [s.n.]

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 07.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Bibliographies.

Père Léon Veuthey. — *Un grand éducateur : Le père Girard.*
Paris, de Boccard, 1934. In-4° de 324 pages avec un portrait
et une bibliographie.

Après la magistrale étude d'Alexandre Daguët sur *Le père Girard et son temps*, parue en 1896, était-il nécessaire d'entreprendre une nouvelle étude sur ce prince des pédagogues ? Oui, pour deux raisons. A l'époque où écrivait Daguët, les passions partisans qui s'en étaient données à cœur joie autour de la personne et de l'œuvre du père Girard n'étaient pas complètement éteintes et l'historien pouvait difficilement rester impartial. Ensuite, cette belle figure a été le sujet, depuis 1896, d'un certain nombre d'études plus ou moins étendues dont un historien averti pouvait tirer bon parti ; il existait en outre certains documents manuscrits, telle une correspondance précieuse du père Girard avec François Naville, que Daguët n'avait pu connaître ni consulter.

Une mise au point devenait nécessaire. M. Léon Veuthey, cordelier, l'a entreprise ; il livre au public une biographie qui repose sur l'étude attentive d'une documentation abondante et qui, malgré cela, est bien éloignée de toute sécheresse et de tout pédantisme. C'est bien une vie que retrace l'auteur ; il nous fait suivre pas à pas le maître fribourgeois dans sa famille, dans ses études aux couvents des cordeliers, dans son activité de professeur, de curé de Berne, de préfet des écoles à Fribourg, dans ses efforts pour organiser et faire triompher l'école populaire et pour repousser les accusations et les calomnies portées contre lui, dans ses luttes contre des ennemis, parfois dissimulés, qui attaquaient en lui le défenseur d'idées jugées audacieuses ou contre des gens qui l'enrôlaient malgré lui sous la bannière d'un parti ; il l'accompagne enfin dans ses travaux, dans sa retraite et dans sa mort. Sans plus d'appareil scientifique qu'il n'est utile, M. Ve-

they nous donne pourtant une étude fouillée et qui nous semble tout à fait au point ; il a su réserver à la pensée et à la pédagogie du père Girard la part qui leur revient dans l'ensemble de cette vie. Surtout, il a su dégager — à mon avis d'une façon remarquable — les traits principaux de cette figure admirable et nous faire voir à quel point, malgré les passions de l'époque, le père Girard a su rester lui-même, indépendant des partis, soumis et respectueux envers ses autorités ecclésiastiques, uniquement attaché à ses devoirs de pédagogue chrétien. Mais l'on comprend aussi que, partisan de l'éducation populaire et, en ce sens, fils de la Révolution, le père Girard ait eu à souffrir de la part de tous ceux qui, dans une époque de réaction, jugeaient cette même éducation nuisible et les méthodes qu'il préconisait dangereuses.

Pour nous, qui ne pouvons penser au père Girard sans associer son nom à celui de Pestalozzi, nous sommes très reconnaissant au père Veuthey de l'impartialité scrupuleuse avec laquelle il parle de la question délicate du fameux rapport demandé au père Girard sur l'institut d'Yverdon ; bien entendu, M. Veuthey montre nettement les oppositions entre ces deux pédagogues, mais il le fait avec autant de doigté que de précision. Il insiste aussi à plusieurs reprises sur la parfaite orthodoxie du père Girard. Il cite entre autres ces paroles de lui : « La vraie pédagogie sort de la philosophie comme de sa source ». C'est dire que, pour les protestants, il y a dans la pédagogie du père Girard quelques éléments auxquels ils ne peuvent souscrire ; mais cela ne les empêche pas d'avoir pour le pédagogue fribourgeois, cet homme au grand cœur et si totalement dévoué aux enfants, une admiration sincère et profonde ; l'ouvrage de M. Veuthey n'est pas fait pour diminuer ce sentiment, au contraire.

G. C.

Eugène Dévaud. — *Pour une école active selon l'ordre chrétien.*
Paris, Desclée de Brouwer, 1934, 238 pages.

Avec une netteté qui ne laisse rien à désirer, avec un courage tranquille qui éveille l'admiration, avec une compétence et une logique impressionnantes, M. Dévaud décrit l'attitude d'un pédagogue catholique — malgré les réserves de l'auteur, serait-il présomptueux de dire « de la pédagogie catholique » ? — devant les théories de l'éducation nouvelle. Il faudrait un long article pour discuter les idées exposées dans sept chapitres clairs et denses écrits de 1926 à 1933. Je ne puis songer à le faire ici ; j'avoue qu'elles correspondent trop, sur bien des points, à mes propres

vues, pour ne les avoir pas lues avec un vif plaisir ; toutefois, j'aurais des réserves à faire que, pour ne pas allonger, je présenterai brièvement après l'analyse de l'ouvrage. Au surplus, MM. Ferrière et Claparède, pris sévèrement à partie, ne pourront s'abstenir de répliquer. Le débat ouvert par M. Dévaud est d'importance.

Voici, dans un résumé que j'ai voulu objectif et qui, j'espère, ne trahit pas l'auteur, les idées de M. Dévaud.

Pour avoir perdu ou plutôt rejeté le seul gouvernail sûr de la vie, la foi, l'école a erré jusqu'à tomber dans le désordre : il est devenu impossible de classer et de hiérarchiser les disciplines, par défaut d'une échelle des valeurs, et chacune, suivant les temps et les moments, a réclamé le pas sur les autres. Ce qui est plus grave, c'est que les esprits se sont attachés alternativement à l'idéal du puits de science et à celui de la tête bien faite, sans parvenir à fixer leur choix. La réaction de l'école active a été une réaction contre le désordre de l'école, une véritable révolution ; mais c'est de nouveau un mouvement sans idéal : elle veut l'enfant actif, mais actif pour qui et pour quoi ? la méthode est devenue la reine de l'éducation au détriment des principes ; le moyen est devenu fin. Il conviendrait de substituer à sa formule de l'« école sur mesure », cette autre formule « l'école à la mesure de l'état futur de l'enfant ».

A deux reprises, M. Dévaud s'attaque au principe essentiel de l'école active, celui de l'élan vital, de l'instinct, du vouloir-vivre, comme l'appelle M. Ferrière, ou du besoin, comme le nomme M. Claparède, principe qui se manifeste dans les intérêts. Il fait remarquer qu'il y a dans l'homme deux sortes d'intérêts, les intérêts pour les biens connus par les sens et les intérêts qu'éclaire l'intelligence : il n'est pas concevable qu'un enfant, laissé à lui-même, sache choisir entre ces intérêts, qui parfois s'excluent, car, ne connaissant pas sa raison d'être, il ne peut connaître son véritable intérêt qui est « la correspondance entre la nature humaine et ses fins véritables ». Certes, il faut respecter le principe actif qui anime l'enfant, mais il est tout aussi nécessaire de lui donner un but. Chercher à atteindre ce but, c'est s'élever à la vie spirituelle, ce qui ne va pas sans effort et sans peine ; or, quoi qu'on fasse, « il n'est pas de méthode facile pour apprendre des choses difficiles ».

La première conséquence de l'erreur des novateurs s'est révélée dans l'élaboration des programmes : on a jugé qu'il convenait de les établir sur les intérêts de l'enfant. C'est le contraire qu'il fallait dire : incapable de distinguer l'essentiel de l'accessoire, l'enfant l'est tout autant de choisir entre les disciplines celles qui conviennent non à ses goûts mais à ses véritables intérêts, à sa formation spirituelle. Il faut rétablir la primauté du spirituel et

entreprendre la défense du catéchisme contre la pédagogie. Le catéchisme doit être le pivot de l'enseignement ; tout autour s'ordonneront les disciplines qui sont « des instruments du savoir » ; quant à celles qui, telle l'histoire, sont comme des fins, leur place doit être considérablement réduite au profit des connaissances pratiques (préparer à la culture du sol, à l'exercice d'un métier, renforcer la position de la famille). Ainsi l'on aurait un programme bien centré et bien équilibré qui fortifierait la personnalité. Avec ses programmes hétérogènes, l'école d'aujourd'hui renforce « le morcellement de la personnalité » et aggrave la « crise » de la personnalité qui coïncide étrangement avec un individualisme outrancier, parce qu'elle a oublié qu'« une vie n'est humaine que lorsqu'une pensée y préside ».

Une autre conséquence de l'erreur initiale est apparue dans le choix de la méthode : en opposant l'école active à l'école assise, on a laissé entendre que seul est actif l'enfant qui travaille de ses mains ; or, un élève qui fixe ardemment son maître est actif, car il le suit avec toute sa pensée et tout son cœur. L'intelligence n'est pas seulement débrouillarde, comme l'affirme M. Claparède, elle est aussi spéculative ; pour qu'elle exerce bien cette seconde fonction, il faut une éducation rigoureuse : « Les facultés intellectuelles ne peuvent s'exercer sans méthode ; or, une méthode s'apprend ; un enfant ne saurait l'inventer ». Cette constatation réhabilite le maître que l'éducation nouvelle tendait à amoindrir par suite d'un malentendu sur son rôle ; chacun devant conquérir sa vérité, il paraissait insensé aux novateurs de laisser le maître imposer la sienne à des enfants. Mais la fonction du maître est tout autre : il transmet à ses élèves non une vérité particulière qui lui est propre, mais la vérité unique, éternelle, que l'enfant est incapable de découvrir ; en ce sens, l'enfant est bien un vase qu'il faut remplir. L'enfant est aussi un foyer qu'il faut échauffer, et le maître doit savoir diriger, éveiller et soutenir l'activité de l'enfant, pour apprendre peu à peu à celui-ci à se passer de lui. Le succès des maîtres aimés n'est pas dans une sorte d'abstentionnisme à l'égard de l'enfant, mais, au contraire, dans leur habileté à le stimuler. Il faut, pour cela, passer « du professeur qui parle au maître qui conduit », à celui qui « par delà l'intelligence atteint la profondeur de l'âme et provoque une attitude de la personne entière à l'égard de l'activité qu'il éveille et dirige » ; ce rôle de Führer, d'entraîneur, exige du maître qu'il soit « parfaitement sincère et désintéressé ».

Mais alors le jeu n'est plus possible ; il faut dire travail, parce que seul est valable et efficace l'exercice « qui demande un acte plus intense d'intelligence, affronte une difficulté nouvelle,

obtient une meilleure utilisation des connaissances anciennes ». Pour faciliter ces acquisitions, ce n'est pas le jeu que l'on emploiera, mais plutôt la forme sportive de l'exercice.

En résumé, l'école sera à la fois traditionnelle et fonctionnelle, traditionnelle en ce sens que, répondant à sa mission, elle donne à l'enfant la vérité qu'il ne peut trouver seul, fonctionnelle, en rendant ces vérités actives. L'éducation « s'adresse toujours à la personne entière » ; plutôt que de la baser sur le besoin, qui limite singulièrement sa portée, il convient de l'appuyer sur l'amour : il n'y a pas là simple substitution de mots, mais bel et bien deux attitudes différentes et contradictoires : le besoin est souvent inconscient de sa fin, l'amour connaît toujours sa finalité ; le premier est appétit, le second attirance ; l'amour seul est capable d'élever l'enfant au-dessus de lui-même : par lui seul, il sait qu'en accomplissant bien son devoir scolaire, il apprend à mieux connaître, aimer et servir Dieu, et prépare son avenir. Il ne peut et ne sait vivre que sa vie d'aujourd'hui, mais l'éducateur voit plus loin et, connaissant l'enfant mieux que celui-ci ne se connaît, il dirige sa vie de façon à préparer celle de demain.

M. Dévaud se sépare donc des pédagogues genevois ; peut-être ai-je plus insisté sur ses divergences avec eux que sur ses points de rencontre. Il a tenté du point de vue catholique une mise au point des théories de l'éducation nouvelle. Ce qu'il a voulu surtout, c'est limiter les droits de la psychologie à la méthode ; tout le reste, but, programme, autorité et rôle du maître, dépend de la raison d'être de l'homme, c'est-à-dire de la doctrine du salut par la foi.

Qu'on me permette d'exprimer quelques réflexions sur ce vaste sujet et qu'on m'excuse de le faire brièvement, au risque de simplifier à l'excès une matière délicate et complexe où la vérité se trouve dans les nuances. Je ne crois pas à une vérité compacte, une et éternelle, qu'il soit désirable de transmettre et de faire admettre d'autorité. Sans doute, l'éducateur doit être animé d'un idéal élevé et ardemment dévoué à la tâche de former des hommes ayant une foi vivante ; il ne peut le faire sans donner à ses élèves les principes directeurs de cette foi, une méthode pour la conquérir, le désir d'en vivre ; pour la vie intellectuelle, il en est de même : le rôle du maître doit être actif. Sur ce point, je donne raison à M. Dévaud. Mais la vérité n'est pas un bloc de croyances définies et indiscutables que l'être humain doit acquérir, elle est plutôt faite d'un faisceau de croyances qu'il conquiert et met au point peu à peu, avec l'aide de ses éducateurs d'abord, puis, s'il est bien disposé, par un effort personnel de recherche et de vie ; qu'il s'agisse des vérités de la foi ou de celles de la raison,

ingurgiter n'est rien, assimiler est tout ; or, assimiler veut dire expérimenter. Sur ce point, je me sépare de M. Dévaud.

Ce que l'école de Genève a très bien mis en lumière, c'est que l'âme de l'homme se forme par un constant effort spontané, et d'autant plus utile qu'il est plus spontané. Former un citoyen, un homme ou un chrétien, ce n'est pas lui donner une forme *ne varietur*, une fois pour toutes, parfaite à quinze ou à seize ans, c'est — tenant compte des réalités — lui donner le moyen de contrôler soi-même ses principes de vie et d'en discuter les applications. Le rôle de l'éducateur en devient plus difficile et plus délicat à exercer. Si, dans le détail des convictions et des croyances, il est des divergences à l'infini, l'inspiration centrale, faite de sincérité, du désir d'enrichir sa vie intérieure et, par là, sa vie tout entière, reste la même pour tous. Il importe donc que le maître apporte cette inspiration, donne un but aux tendances religieuses de l'enfant, lui présente et lui fasse aimer un idéal ; en même temps, il est tout aussi nécessaire qu'il exerce les activités intellectuelles de l'enfant, les entraîne et les perfectionne, développe son esprit critique, dresse son jugement et rende sa volonté apte à l'effort. Le premier point est le plus important, parce que, sans une foi, l'esprit critique n'a plus ni gouvernail ni contrepoids et s'exerce à tort et à travers, pour tout permettre et tout détruire. L'éducation nouvelle, en mettant l'accent sur la formation intellectuelle, a négligé la formation morale. Elle a eu raison néanmoins d'insister sur le caractère fonctionnel de l'éducation, et de mettre en relief la valeur de l'effort personnel ; elle a certainement dépassé les bornes en laissant croire que, dans la formation de l'homme, tout dépend de l'enfant, y compris le choix des disciplines. Les événements nous montrent à quel point les Etats font fi de cette liberté de l'enfant qui conduit à l'anarchie intellectuelle et morale ! et ce sont les Etats qui ont raison contre la psychologie ; ils savent qu'il faut un grand amour et une discipline pour faire des hommes ; ils inspirent ce grand amour et imposent cette discipline : *primum vivere*, il faut d'abord vivre. Mais ce grand amour doit être compréhensif et non aveugle, la discipline consentie non subie. Tout ce qui stimule la pensée sur des objets précis est donc utile, — et je pense ici en particulier à l'histoire, dont je fais grand cas, à l'encontre de M. Dévaud et, je crois, de la pédagogie catholique en général, — de même que tout ce qui apprend l'effort personnel, pour la pensée et pour l'action, est à recommander.

Il y aurait encore beaucoup à dire ; je m'arrête en affirmant qu'un livre qui fait penser comme celui de M. Dévaud est un beau livre.

G. C.

Joh. Hepp : *Arbeitsgemeinschaft und Arbeitsteilung zwischen den deutschschweizerischen Taubstummenanstalten*. Verlag : Heilpädagogisches Seminar Zürich. 1934.

La brochure de M. Joh. Hepp montre que les questions soulevées à plusieurs reprises, et résolues en partie à l'Institut des sourds-muets de Moudon, préoccupent les esprits en Suisse allemande. Comme chez nous, la « qualité » des élèves est en baisse : le nombre des enfants peu doués ou même très arriérés augmente. Il faudrait pouvoir créer, dans chaque établissement, suffisamment de classes pour opérer une sélection utile et répartir les élèves d'une façon plus rationnelle : enfants bien et moyennement doués, enfants peu doués et très retardés. La classe des demi-sourds n'existe pas partout, même dans de grands instituts comptant plus de cent pensionnaires.

Par suite d'un manque de spécialisation, les établissements sont, en général, devenus de plus en plus grands et de plus en plus difficiles à surveiller et à diriger. Il est vrai que, pour corriger cet inconvénient, on a groupé les élèves en petites familles. Le mieux est cependant de ne pas laisser grandir outre mesure les instituts.

Pour obtenir un bon recrutement des élèves, il faut gagner la confiance de la population. Des parents disent souvent : « Notre enfant n'est pas sourd-muet ; il entend et dit toutes sortes de choses. Nous le comprenons parfaitement. Le médecin prétend que la parole viendra ». C'est pourquoi beaucoup d'enfants entrent trop tard dans un institut.

La sélection des élèves n'est pas toujours facile à faire. Il est, par exemple, souvent très malaisé d'établir la limite entre sourds et durs d'ouïe, comme, au reste, entre normalement doués et peu doués. Il faudrait, de plus, pouvoir opérer la sélection, dans les classes de sourds et celles de demi-sourds, entre enfants intelligents et enfants faibles d'esprit.

Les enfants qui deviennent sourds avant la scolarité, ou ceux qui le deviennent pendant, devraient aussi constituer un groupe à part. Ils sont heureusement peu nombreux : 18 en tout, dans les divers établissements de la Suisse allemande.

La concentration des instituts, pour arriver à la sélection des élèves, offre de très grandes difficultés. La plus grande provient des parents, qui tiennent à avoir leurs enfants aussi près d'eux que possible. La religion des enfants est aussi à considérer. Cependant toutes ces difficultés sont surmontables, si on le veut bien. M. Hepp expose la façon dont il conçoit la concentration des instituts de la Suisse allemande en vue d'une meilleure répartition du travail. Nous pensons qu'une concentration pareille des éta-

blissements de la Suisse romande, du moins de ceux des cantons protestants (Genève, Neuchâtel, Jura bernois et Vaud) est souhaitable et rendrait les meilleurs services. Ch. F.

Jeunesses du monde.

Sous ce titre, la revue « 1934 » consacre une page hebdomadaire à la jeunesse de tous les pays. Je reprends ce titre pour signaler deux ouvrages qui traitent de la formation de la jeunesse dans deux pays étrangers et qui montrent quel avenir s'y prépare. L'un est récent, c'est *Jeunesse fasciste*, par M^{me} Blandine Ollivier¹; l'autre est plus ancien et, vu les événements politiques, n'a plus qu'une valeur documentaire, c'est *Aux sources de la vitalité allemande*, par M. Amédée Vulliod².

Le livre de M. Vulliod, au titre prétentieux, est une description verbeuse mais utile à connaître de la réforme scolaire accomplie par la République allemande; l'auteur admire passionnément c'est-à-dire sans réserve et avec beaucoup de mépris pour ce qu'elles ont remplacé, les réalisations tentées sous l'égide de la Constitution de Weimar. Il n'hésite pas à écrire: « L'Allemagne tourne le dos à la conception hégélienne de l'Etat. La jeunesse prussienne n'est plus caporalisée dans ses écoles », et il voudrait voir ses compatriotes s'enthousiasmer pour cette Ecole nouvelle et l'instituer en France; il a certainement les mêmes intentions que Ed. Demolins lorsque, à la veille d'ouvrir la première « école nouvelle » en France, celle des Roches, il lança avant 1900 son livre: « A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons »; je doute que M. Vulliod ait eu le même succès que Demolins! Dans le livre de M. Vulliod — qui eût gagné à être réduit du tiers — on trouve des renseignements très intéressants sur le « Mouvement de Jeunesse » qui a, dès 1900, répandu quelques-uns des principes qui devaient triompher en 1919, puis sur les principes de la pédagogie allemande, sur « le régime scolaire de l'Allemagne républicaine », enfin sur la formation des maîtres de l'Ecole nouvelle en Allemagne. J'ai éprouvé, à la lecture de cet ouvrage, le même malaise qu'en lisant d'autres livres enthousiastes des réformes scolaires réalisées à Vienne et en Russie; ce malaise repose sur une impression trop faible pour être une certitude mais assez claire pour être gênante, à savoir que l'idéologie des pédagogues avancés est étonnamment pareille à l'idéologie socialiste et qu'il

¹ Ollivier Blandine. *Jeunesse fasciste*. — Paris, Gallimard, 1934.

² Vulliod Amédée. *Aux sources de la vitalité allemande*. — Paris, Rieder, 1931.

y aurait lieu de suspecter derrière les idées pédagogiques des pionniers les plus hardis un arrière-plan — conscient ou inconscient — de théories socialistes. Qui a réalisé les réformes scolaires les plus hardies ? la Russie, Vienne socialiste et la République allemande socialiste. En Allemagne, on a mis au premier plan la formation « sociale » de l'enfant ; on a renoncé à la culture intellectuelle telle que la concevait « un régime scolaire deux fois périmé, mi-partie jésuitique et mi-partie napoléonien » (page 293), on cherche l'égalité de tous devant une instruction plus utilitaire et réaliste que désintéressée ; l'on s'y prépare de singulières surprises en substituant à l'intellectualisme et à la culture générale un « nouvel idéal éducatif » qui recommande l'acquisition des « valeurs éducatives », c'est-à-dire des « notions spirituelles éparses dans l'ambiance au sein de laquelle se développe le jeune être » (p. 104) ; la vraie culture est « réalisée par la mise en jeu de l'ensemble des virtualités fécondes que recèle la personne, tandis qu'elle ne saurait résulter d'un savoir encyclopédique purement livresque, sans profondeur, sans retentissement intérieur, sans appropriation personnelle » (p. 106). Et voilà pourquoi votre fille est muette ! J'avoue que entre « l'ensemble des virtualités fécondes » et le but et les moyens clairs et précis de la culture humaniste, mon choix est vite fait, comme entre du vent et des réalités !

Qu'est devenue l'école prônée par M. Vulliod, où le maître s'assied côte à côte avec ses élèves, où l'on ne veut plus qu'« ouvrir les intelligences au pressentiment des hauts intérêts humains » ? (p. 82). Qu'est devenu l'esprit ouvert, largement humain, qui transformait l'Allemagne ? Que sont devenues les prophéties de M. Vulliod ! !

L'ouvrage de *M^{me} Ollivier*, tout enthousiaste qu'il soit, n'est pas aussi dépourvu de clairvoyance que le premier ; il est surtout moins oratoire et n'a pas la moindre intention de prêche ou de réclame. L'auteur décrit avec une précision remarquable — ayant puisé aux sources mêmes — l'organisation éducative de l'Italie mussolinienne en insistant particulièrement sur les œuvres extra-scolaires. Là aussi, il y a eu des innovations hardies ; mais elles se sont appuyées sur une tradition que l'on n'a pas renversée sous le prétexte fallacieux que les idées politiques ont changé — les intelligences et les cœurs humains restent les mêmes — que l'on s'est borné à modifier et à compléter suivant les besoins et les idéaux de l'époque et du régime ; car, ne l'oublions pas, l'école est toujours étroitement liée à l'organisation politique du pays, sinon toujours dans son organisation, du moins dans son esprit. En Italie, le régime politique s'appuie sur l'orgueil national ; à

développer cet orgueil, M^{me} Ollivier note que l'on prépare des ouvriers décidés, forts, ardents, de la grandeur du pays ; mais que, lorsqu'il ne restera plus rien à faire à l'intérieur du pays, ces énergies tendront peut-être à s'exercer au dehors, d'où un grave danger de guerre, ou resteront sans emploi, d'où un danger non moins grave pour le régime lui-même. Il n'en reste pas moins que le fascisme a créé des institutions et imposé à l'école des changements qu'il est utile de connaître.

Il y a quelques leçons à tirer de ces deux livres.

G. C.
