

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Directeur adjoint du Bureau International d'Éducation

COMITÉ DE RÉDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Science de l'Éducation
et de Sociologie à la Sorbonne

D^r Ovide DECROLY

Professeur de Psychologie de l'Enfant
à l'Université de Bruxelles

SOMMAIRE

Avis.

Editorial.

Ad. FERRIÈRE : *L'Éducation Nouvelle en Uruguay.*

Ad. FERRIÈRE : *L'Éducation Nouvelle au Paraguay.*
L'École-Ferme de l'île de Scharfenberg, près de Berlin. II.
Le Cinquième Congrès d'Éducation morale.

A. L. WELLENS : *Les Écoles belges et l'Éducation Nouvelle à l'Exposition
internationale de Liège, 1930.*

Nouvelles diverses.

Livres. — Ouvrages de langue française.

“ Pour l'Ère Nouvelle ” est la revue des pionniers de l'éducation

10^{me} Année.

FÉVRIER 1931

N^o 65

Prix du numéro : en France, 4 fr. français ; à l'étranger, 7,50 fr. français ou 1,50 fr. suisse

Administration : Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V^e)

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

SECRETARIAT GÉNÉRAL :

NEW EDUCATION FELLOWSHIP. — 11 Tavistock Square, Londres W. C. 1. (Miss Clare Soper).

COMITÉ EXÉCUTIF INTERNATIONAL :

DIRECTEURS : Mrs. Beatrice ENSON (Angleterre). — Mme Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — M. Ad. FERRIÈRE (Suisse).

REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE et SUISSE ALLEMANDE : DAS WERDENDE ZEITALTER, Mme E. ROTTEN et Dr. Karl WILKER, Wienerstrasse 44, Dresde A. 1. (Allemagne).

ANGLETERRE et ECOSSE : THE NEW ERA, Mrs. B. ENSON, 11 Tavistock Square, Londres, W. C. 1.

FRANCE et SUISSE ROMANDE : POUR L'ÈRE NOUVELLE, M. Ad. FERRIÈRE, 10, chemin Peschier, Genève (Suisse).

BELGIQUE : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PONTNOT, Océ. PICALAUSA, F. DUBOIS, CÉFOUX-Mousty.

BULGARIE : SVOBODNO VASPIFANIE (L'Éducation libre), Dr KATZAROFF, 13, rue Balchokiro, Sofia.

CHILI : LA NUEVA ERA, M. ARIBANDO HERRERA, Casilla 3603, Santiago.

DANEMARK : DEN FRIE SKOLE (L'École libre), Dr. S. NAGGAARD, 14, Rosenbørgen, Copenhague.

ESPAGNE : REVISTA DE PEDAGOGIA, M. LOPEZ LUTURIAGA, 31, Miguel Angel, Madrid, 6.

HOLLANDE : VERNIEUWING, M. J. H. BOLT, Scheepmanlaan, 11, Amersfoort.

HONGRIE : A JOVO UTJAIN (La voie de l'avenir), Mme Marthe NEMES, 41, Tigris Utca, Budapest.

ITALIE : L'EDUCAZIONE NAZIONALE, M. G. LOMBARDO-RADICE, 2a Via Ruffini, Rome (149).

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Dr. José REZZANO, Atacornidia 743, Buenos Aires.

ROUMANIE : PENTRU INIMA COPILOR (Pour le Cœur des Enfants), M. J. NISIFRANU, Strada Manu Bani, 79, Bucarest.

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMAL, Miles Ester EDLSTAM et Marion MONTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVE SKOLY, Dr. Otakar ČERUP, Sifedl ul., 7, Brno.

TURQUIE : FIKIRLER, Mustafa RAHMI Bey, Colège International, Sadyne.

YOUgosLAVIE : RADNA SKOLA (L'École active), M. Yov. S. YOVANOVICH, Yanichevo Sokatché 10, Belgrade.

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — La but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres ; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. — BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale, la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Elle compte : 1° des membres individuels ; 2° des groupes autonomes qui lui sont affiliés ; 3° des sections nationales. Un représentant élu par chaque section nationale et les rédacteurs des revues reconnues par la Ligue, constituent, avec les membres du Comité exécutif le Comité international.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Groupe français d'Éducation Nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V^e)

Abonnements : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français. — Pour six mois, respectivement 15 fr. et 25 fr. français.

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7,50 fr. 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 : Mmo J. HAUSER, Paris, n° 697.92.

AVIS

Toute correspondance concernant la rédaction et l'administration — en particulier envoi de livres pour comptes rendus et service d'échange des revues — doit être adressée : Groupe Français d'Éducation Nouvelle, Musée Pédagogique, 41, Rue Gay-Lussac, Paris (V^e).

Editorial

SECTION SUISSE DE LA LIGUE. — Aux membres et aux amis de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle en Suisse.

Nous avons l'avantage de vous informer qu'une Assemblée de la Section suisse a eu lieu à Zurich, le dimanche 30 novembre 1930. Des éducateurs des trois parties de la Suisse y ont assisté.

Il a été décidé au cours de la réunion :

1) Que la Section suisse serait définitivement constituée en été 1931, à Genève, où une « journée éducative » serait organisée à cet effet. Le Comité provisoire reste en fonctions jusqu'à ce moment. Ce Comité se composait jusqu'ici de : M. Hermann Tobler, Hof-Oberkirch, président ;

M. Pierre Bovet, Genève, vice-président ;
Mme Boschetti-Alberti, Agno, secrétaire-trésorière.

Sont nommés comme nouveaux membres de ce Comité :

Un membre de l'Institut J.-J.-Rousseau (à nommer par l'Institut) ;

Mlle M. Huguenin, secrétaire de la Ligue, à Genève ;

M. le Dr F. Kilchenmann, Wabern (Berne) ;

M. le Directeur Schohaus, Kreuzlingen.

2) La cotisation annuelle est fixée à Fr. 5. — (Fr. 20, — pour les membres collectifs).

3) On décidera à Genève quelle ou quelles revues représenteront la Section en Suisse.

4) La « Journée éducative » de Genève aura lieu à Pentecôte 1931, ou au début du cours d'été de l'Institut J.-J. Rousseau, du 25 au 26 juillet.

5) Une propagande sera organisée pour faire connaître cette réunion à l'avance.

6) On est prié d'adresser toutes communications, adhésions, à la réunion de Genève, etc., au Bureau International de la Ligue, chemin Peschier, 10, Genève.

7) On est prié de verser le montant de la cotisation ou compte chèques N^o 1865 Lugano.

Nous vous prions de faire connaître autour de vous la réunion de 1931 et d'y amener de nombreux participants.

Au nom du Comité,

H. TOBLER,
Hof-Oberkirch, Kaltbrunn.

P.-S. — Comme l'Assemblée du Congrès suisse des Instituteurs, qui ne se réunit que tous les quatre ans, aura lieu à Bâle du 26 au 28 juin 1931, il serait peut-être opportun de faire coïncider la réunion de la Section Suisse de la Ligue avec ce Congrès en la plaçant juste avant ou juste après, afin d'attirer l'attention des instituteurs sur les méthodes scientifiques d'éducation moderne.

FORMATION DE LA SECTION ALLEMANDE DE LA LIGUE. — A Elsenour déjà un comité s'était formé parmi les participants allemands au Congrès en vue d'étudier la création d'une section nationale allemande de la Ligue. Le groupe régional de Hambourg, qui date de janvier 1930, s'est efforcé depuis lors de mettre sur pied un « cercle de travail » dont le but serait l'organisation de la Section allemande et la représentation de l'Allemagne au Congrès de Lyon en 1932. La réunion prévue pour octobre 1930 n'a pu avoir lieu et a été remise au mois de mars 1931, jouissent de l'hospitalité du « Hohenroder Bund ». En attendant, des démarches ont été faites auprès de quelques personnalités qui ont bien voulu se charger des affaires de la Section allemande. Ce sont :

M. Heinrich Becker, conseiller de ministre, Berlin.

M. le Professeur, conseiller d'École supérieure, Dr Doemer, Hambourg.

Mlle Käthe Feuerlack, professeur, Berlin.

M. le Dr Julius Gebhard, conseiller scientifique, Hambourg.

M. le Dr J. W. Mack, Directeur, Selent (Holstein).

Mme Dr Martha Muchow, conseiller scientifique, Hambourg.

M. le Dr Leo Weismantel, Marktbreit (Main).

Mme Elisabeth Rotten et le Dr Karl Wilker, selon leur désir, ne font pas partie de ce comité mais sont en coopération permanente et étroite avec lui comme représentants du Bureau allemand de la Ligue et de la Revue Das werdende Zeitalter.

La représentation au Comité international sera assurée dans le comité provisoire par Mme Dr M. Muchow, de Hambourg.

••

FORMATION DE LA SECTION PARAGUAYENNE DE LA LIGUE. — Notre Rédacteur en chef, en tant que vice-président du Comité exécutif de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, a reçu le message suivant, signé de MM. Arthur Ellwood Elliott et Ramon I. Cardozo, d'Assomption (Paraguay) :

« MONSIEUR,

« Nous avons le plaisir de vous communiquer que dans cette ville a été constituée la Section paraguayenne de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, en conformité avec la suggestion que vous nous avez faite. L'acte de fondation, dont copie ci-jointe, vous montrera les buts poursuivis. Les soussignés ont été nommés respectivement Président (Ramon I. Cardozo) et Secrétaire général (Arthur Ellwood Elliott) de la Section.

« En vous faisant cet envoi, nous sollicitons de la Présidence de la Ligue l'affiliation à cette Association. »

Voici les statuts que nous avons reçus :

« Réunis à Assomption le 23 octobre 1930 dans les bureaux de la Direction générale des Ecoles, les soussignés, se rendant compte de la nécessité de collaborer plus intensément à la pratique de l'éducation nouvelle, et en réponse à l'invitation faite par le Dr Adolphe Ferrière à M. Ramon I. Cardozo, ont résolu :

« 1. Ils déclarent constituer la Section paraguayenne de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle en se conformant aux principes et buts mentionnés dans les statuts de la Ligue. La section cherchera à étudier sous l'angle psychologique les enfants paraguayens et collaborera avec le centre de Genève pour la propagande en faveur de l'éducation nouvelle.

« 2. La Section paraguayenne de la Ligue emploiera tous les moyens adéquats pour remplir ces fins de la façon la plus ample possible.

« 3. Les membres de la Section s'engagent à apporter leurs services actifs pour la réalisation de ces fins.

« 4. La Section aura comme autorités : un Président et un Secrétaire général chargés de présider à l'organisation et de diriger les travaux.

« 5. Le Comité convoquera périodiquement les membres de la Section à des réunions pour y discuter les affaires communes et résoudre les questions qui se poseront.

« 6. La Section sollicitera son affiliation à la Ligue.

« 7. La Section aura pour membres toutes les personnes qui le demanderont et qui sont sympathiques à l'éducation nouvelle.

« 8. Lorsque le nombre des membres sera suffisant, on nommera un Comité directeur composé de dix membres dont les fonctions seront déterminées à cette époque.

« Signé : Ramon I. Cardozo, Lucia Tavarozzi, Maria J. Rodino, Adela Ruiz, Magdalena Sosa Jovellanos, Maria F. Casali, A. E. Elliott, J. Frontanilla, Emiliano Gomez Rios, F. Meza. »

Acte N° 2

« Le 14 novembre 1930, réunis dans le salon principal du Conseil National d'Éducation à 10 h. 30, les membres de la Section paraguayenne de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle ont pris les résolutions suivantes :

« 1. Ils ont désigné comme Président et Secrétaire général, respectivement M. Ramon I. Cardozo et Arthur Ellwood Elliott.

« 2. Ils ont communiqué par note à la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle à Genève, la constitution de la Section paraguayenne et les noms des membres du Comité.

« 3. Ils ont sollicité l'adhésion, à la Section paraguayenne, des amis de l'Éducation nouvelle.

« La séance a été levée à 11 heures.

« Signé : Ramon I. Cardozo, J. Frontanilla, Adela Ruiz, Maria F. de Casali, F. Meza, M. Sosa Jovellanos, Arthur E. Elliott. »

Ajoutons que M. Ramon I. Cardozo est l'éminent directeur de l'Enseignement primaire du Paraguay, auteur de la loi de 1925 qui a résolu l'orientation de l'école paraguayenne sur les voies de l'école active — tout d'abord sous la forme des travaux manuels à haute dose, puis sous celle du plan de Dalton. — M. Arthur Ellwood Elliott, Nord-Américain, est le directeur du Collège international d'Assomption. — Enfin, M. Julio Frontanilla est le secrétaire du Conseil national d'Éducation dont M. Ramon I. Cardozo est le Directeur.

ACTIVITÉS DE LA SECTION BULGARE. — Les activités de la Section bulgare de la Ligue durant l'année 1929-1930 ont été les suivantes :

La section s'est réunie une trentaine de fois ; elle a été reconnue et sa constitution a été définitivement approuvée par le Ministère de l'Intérieur ; une enquête sur l'état actuel de l'éducation nouvelle en Bulgarie a été entreprise, et un certain nombre de réponses très intéressantes a déjà été recueilli ; la 2^e conférence annuelle de la section a eu lieu à Pâques, plusieurs inspecteurs scolaires y ont assisté ainsi que des délégués du Ministère de l'Instruction publique ; des démarches favorablement accueillies ont été faites à Sofia auprès des autorités éducatives en vue d'organiser une bibliothèque et une salle de lecture pu-

blique pour enfants ; enfin, la section a entrepris la réorganisation de l'Union bulgare de Parents et d'Enfants.

* *

SECTION SUÉDOISE. — Les membres du comité de la Section suédoise de la Ligue ont cherché à organiser une assemblée des sections scandinaves pour l'été 1931. Il n'est pas encore certain que la réunion pourra avoir lieu, en raison des nombreux autres congrès pédagogiques qui se tiendront en Suède et en Norvège l'été prochain. Un comité provisoire s'est toutefois constitué pour discuter de la chose, et donnera son avis dans le numéro de février de Pedagogiska Spörmål.

LA RÉDACTION.

L'éducation nouvelle en Uruguay

par M. Ad. Ferrière

L'Uruguay est le premier pays à climat tempéré que l'on rencontre quand, venant de l'Europe, on se rend en Amérique latine par l'Océan Atlantique. Il vient, pourrait-on dire, au devant de la civilisation. Il y vient par sa capitale, Montevideo, construite sur des caps, au bord des golfes et sur des collines baignées de lumière méditerranéenne, aux longues avenues de béton uni, bordées d'arbres qui montent et descendent doucement d'une ondulation de terrain à l'autre. Souvent on aperçoit un horizon d'eau aux deux extrémités de la rue en dos d'âne : le Rio de la Plata vers le Sud-Est, la baie et le port au Nord-Est, et cela est fort beau. Il n'est pas jusqu'au gratte-ciel de la place centrale qui n'ait son élégance : 24 étages en forme de tour flanquée de tourelles rondes qui forment pignons sur rues et, au dernier étage, où la tour centrale va s'appointissant, une « lanterna », une chambre circulaire vitrée, d'où la vue s'étend sur tous les points cardinaux : sur la ville immense et blanche, sur la plaine légèrement ondulée et sur la mer, cette mer jaune qu'est le Rio.

Par sa capitale, par son élégance, par son adaptation aux industries modernes, l'Uruguay, disais-je, vient au devant de la civilisation. Il y vient aussi par ses institutions sociales. Il prétend y venir par son éducation publique. Vous ne trouverez pas un maître d'école qui ne soit convaincu que son pays a compris et a réalisé l'École active et qu'il la réalisait bien avant l'Europe elle-même. C'est gentil, cet orgueil national, cette ambition de briller. Le tout est de s'entendre sur le sens des mots et de se demander si tout de même, peut-être, en y regardant de bien

près, il n'y aurait pas moyen de rendre l'École encore plus scientifique, encore plus parfaite...

En fait, il faut rendre cette justice à l'École uruguayenne, singulièrement à celle de Montevideo, qu'on tend, surtout avec les enfants de 7 à 9 ans, à y employer des « méthodes actives ». L'ingéniosité des institutrices, servie par une jeunesse d'une vivacité et d'une précocité très latines — cette jeunesse m'a rappelé de façon frappante celle de Rome — se manifeste dans le domaine des jeux, danses, fêtes, allégories, constructions, observations ; ceci au sens où l'École de Herbart entendait le mot « intuition » ou vision directe des choses.

Mais quant à l'« École active » proprement dite, à la culture systématique de la spontanéité créatrice et de l'intérêt actif de l'enfant, c'est une autre question !

* *

Un fait curieux à observer, c'est qu'en Amérique du Sud l'initiative en faveur de la rénovation scolaire est partie de milieux très différents. En Equateur, elle émane du chef de la hiérarchie sociale, du Président de la République. Au Paraguay, du chef de la hiérarchie scolaire, du Directeur des Ecoles de la République. En Colombie, d'un homme, M. Nieto Caballero, le fondateur du *Gimnasio moderno*. En Argentine, d'un groupe, la section de notre Ligue ayant à sa tête M. et Mme Rezzano. Au Chili, c'est de la masse des maîtres qu'est née la volonté de transformer l'école et c'est elle encore qui soutient, inspire et anime les écoles expérimentales et les cours de perfectionnement.

En Uruguay, le mouvement vers l'Ecole active véritable a sa source dans les écoles expérimentales elles-mêmes ; il émane des initiateurs de ces écoles, de leur clairvoyance, de leur courage, de leur sens pratique, de leur persévérance, de leur opiniâtreté à vaincre les obstacles de toute sorte. Et c'est là un spectacle d'une beauté émouvante. Si l'on songe qu'il s'agit d'écoles publiques, presque sans ressources, du moins au début ; avec des enfants pauvres ; soumises nominativement à des programmes scolaires aussi restrictifs que partout ailleurs, et, ce qui est pire, à des inspecteurs scolaires aussi obstinés à faire respecter les règlements qu'à se refuser à respecter les lois de la psychologie de l'enfance, on se rend compte du courage qu'il a fallu déployer. Les noms de M. Sabas Olaizola, fondateur et directeur de l'Ecole expérimentale de Las Piedras, située à quelque 30 km. au nord de la capitale, et de Mlle Olympia Fernandez Lascano, directrice de l'école expérimentale de Malvin, une plage à quelque sept kilomètres à l'Est de la ville, resteront, j'en suis convaincu, dans l'histoire de la pédagogie en Uruguay et dans celle de l'Education nouvelle dans le monde. Ils ont été dans leur pays et sont encore les initiateurs de la révolution nécessaire, de la saine révolution de l'Ecole qui doit, partout, délivrer l'enfant des pratiques anti-psychologiques de l'Ecole ancienne, élever la pédagogie du plan de l'empirisme à celui de la science objective.

* *

J'ai nommé les écoles de Las Piedras et de Malvin. Il en existe une troisième portant le titre d'école expérimentale. Je ne l'ai pas vue. Elle est assez loin de la capitale, dans une localité qui porte le nom prédestiné de *El Progreso*. Son directeur est un Allemand, un intuitif individualiste qu'on m'a dit être ingénieux, mais ondoyant. Il existe aussi une école qui, sans être « expérimentale » est « modèle » par définition, c'est l'école annexe de l'école normale de jeunes filles de Montevideo. C'est de cette école normale, de l'école annexe, de Las Piedras et de Malvin que je parlerai surtout.

Mais il convient de dire tout d'abord que ce magnifique déploiement de méthodes nouvelles vient de recevoir, pour la première fois, une sanction officielle grâce à la présence, à la tête de l'Enseignement primaire du pays, d'une personnalité de tout premier plan, M. le docteur Santin Rossi. Le docteur Rossi est un médecin psychiatre de talent ; il est, avec M. Sabas Olaizola, le plus grand ami de l'Education nouvelle dans son pays ; c'est grâce à lui, grâce au Conseil national

d'Education auprès de qui il a plaidé la cause de l'utilité de mes conférences, que nous avons été invités à Montevideo. Jeune, brillant, capable, clairvoyant, le docteur Rossi a d'abord été élevé par son parti politique libéral au poste de Ministre de l'Instruction publique. Mais bientôt, homme actif et pratique avant tout, il s'aperçut qu'un Ministre ne peut rien faire, ligoté qu'il est par mille devoirs parlementaires et administratifs. Il démissionna en mars 1930 pour pouvoir se vouer, comme Directeur de l'Enseignement primaire, à la réforme de l'éducation publique. Un psychiatre à ce poste élevé ! N'est-ce pas chose inouïe et admirable ? Maîtres d'école âgés, professeurs d'écoles normales, inspecteurs, tous fonctionnaires « arrivés » à leur poste actuel, après des années de travail et jaloux d'en conserver les principes sans avoir à modifier leur façon de comprendre l'enseignement, ne sont-ils pas, sauf exceptions rares, les adversaires par excellence de l'Ecole nouvelle, adversaires inconscients peut-être, mais prêts à faire flèche de tout bois pour attaquer les novateurs et maintenir le *statu quo* dont ils vivent ? Il ne faut rien moins que la dignité et la patience d'un psychiatre pour diagnostiquer ce que l'on peut obtenir d'eux dans le sens d'un progrès, pour presser la marche sans dépasser les capacités de développement de chacun. *Festina lente*, hâte-toi lentement. Telle doit être la devise de tout réformateur social, de tout chef de l'Enseignement public. Et cet autre principe, vrai à l'Ecole active, est vrai aussi pour lui : s'adresser au *higher self* de chacun. Car chacun porte en soi une volonté de conformer ses actes à sa raison, à la science et au bien. C'est de ce levier obscur qu'il faut savoir se saisir pour soulever le monde au-dessus de lui-même.

* *

A Montevideo, la presse quotidienne s'occupe plus que partout ailleurs de l'Education. C'est là un trait charmant. Il révèle le souci passionné qu'ont les parents d'assurer à leurs enfants une bonne éducation. Car les directeurs de journaux ne feraient pas cet effort s'il ne répondait à un besoin manifeste. Nulle part autant qu'en Uruguay, on ne nous a photographiés et interviewés. Dès avant notre arrivée, le journal *Impartial* consacrait des colonnes à l'Ecole active, dues à la plume de son rédacteur pédagogique, M. Blas S. Genovese, qui est aussi secrétaire depuis longtemps du « Comité Pro Escola activa » dont le nom est tout un programme. Les journaux vont même si loin dans ce sens loignes d'interviews parfaitement apocryphes, que plusieurs d'entre eux ont publié des con-

Je n'avais soufflé mot à aucun de leurs rédacteurs. Ils avaient puisé dans mes écrits et dans d'autres journaux, formé et... déformé les textes à leur guise. Et vous pensez bien que ces messieurs se sont gardés de publier mes rectifications.

Chaque soir, lorsque fatigué de journées bien remplies, de visites d'écoles et de conférences, je croyais avoir droit au repos, je trouvais un rédacteur fort aimable pour me demander de rédiger mes impressions sur ce que j'avais vu. Edifié sur les dangers d'une rédaction faite par des tiers, je m'exécuteais de bonne grâce. Ce sont ces textes pris sur le vif — arrachés à la chair vivante de l'actualité — que je reproduis ici avec quelques commentaires nécessaires.

I. L'Institut normal de jeunes filles « Maria S. de Munar »

Rien n'est plus important qu'une école normale. Les maîtres enseignent comme on leur a enseigné. Peu sont capables de changer de méthode en cours de route. Voilà pourquoi chaque époque présente dans ses écoles les méthodes en usage, dix ou vingt ans auparavant, dans les écoles normales. Ce qu'un pays sera dans quarante ans sera dû à la valeur des méthodes scolaires appliquées dans vingt ans ; cette valeur se détermine aujourd'hui dans les écoles normales. Heureux les pays où l'on s'inspire, dans les écoles normales, non des erreurs d'hier, mais des vérités d'aujourd'hui, de celles qu'enseigne la psychologie génétique ! L'Uruguay est un de ces pays heureux. Son école normale de jeunes filles est une merveille. Les travaux scientifiques y sont présentés avec art et les travaux d'art y sont faits avec science. Certains tableaux, aux parois (montrant les produits de différents pays ou les diverses phases de transformation d'une matière première en produits de consommation) étaient si parfaits que je les ai crus achetés en Allemagne, alors qu'ils se trouvaient dûs au travail même des élèves.

Trois choses ont excité surtout mon admiration :

1° L'enseignement du jardinage, comme science et comme pratique, dans le but avoué de régénérer l'économie agricole et horticole du pays par la pratique intelligente du jardinage dans toutes les écoles primaires de la campagne. (Le professeur, M. Jacques de la Harpe est de Genève ; je l'ai connu tout enfant. Surprise de le retrouver ici).

2° La culture ménagère, théorique et pratique, elle aussi avec confection d'une multitude de graphiques où les productions des différents pays du monde sont figurées par des signes bien représentatifs, dessinés de

différentes grandeurs selon les données des statistiques.

3° L'enseignement de la psychologie avec observations biographiques et cliniques d'enfants, tests divers et profils psychologiques en forme d'étoiles, selon Decroly, ou de rectangles selon Rossolimo. C'est là une des plus belles activités qu'on puisse proposer aux élèves des Ecoles normales et pourtant peu, très peu d'écoles normales dans le monde, ont compris la valeur de ces profils et enseignent à leurs élèves à en faire eux-mêmes !

Honneur au D^r S. Morey-Otero qui a introduit cette activité intelligente et utile entre toutes.

Mlle Leonor Hourticou, la directrice de cette institution, a droit aussi à toute l'estime des amis de l'Education nouvelle pour la façon dont elle comprend sa tâche. Le jour où l'enseignement y sera basé sur les centres d'intérêt, la méthode sur le Plan Dalton et la discipline sur le régime de l'autonomie, ce sera parfait.

II. L'Ecole primaire « République argentine » école d'application de l'Ecole normale de jeunes filles

Cette école a pour directrice Mme Débora Vitale d'Amico, femme de grande intelligence, elle aussi, organisatrice habile et partisan fervent des méthodes actives. L'école est mixte jusqu'à douze ans. Elle compte huit degrés d'âge mental, la plupart subdivisés en deux sections : élèves rapides et élèves lents. Il y a beaucoup de travail par équipes. Ainsi une classe de culture ménagère comptait six équipes de six à huit élèves, chacune se consacrant à tour de rôle à des travaux divers — et de natures diverses : sciences, littérature — en corrélation avec le centre d'activité.

Cette école pourrait devenir une Ecole active vraie si deux conditions se trouvaient remplies : 1° réforme des programmes des écoles publiques ; les programmes actuels sont beaucoup trop abstraits, bourrés de choses inutiles et prématurées (grammaire, classifications, analyses, enseignées deux ou trois ans avant l'âge psychologique), d'où, inévitablement, dressage du dehors au dedans ; — 2° réforme des méthodes par l'introduction sur une échelle tout autre, du travail individuel et du travail par option. Actuellement, c'est le travail collectif dans toute sa massivité ; la maîtresse décide tout, l'élève peu ou rien.

Ces remarques feront mieux comprendre mon communiqué à la presse et mon inscription sur l'album de l'école qui ont donné lieu à des polémiques où l'on m'a prié d'intervenir.

Tezle du Journal « Impartial ». — Dans cette école, je suis allé de surprise en surprise. Tout y est vivant, pratique, clair et adapté à l'intelligence des enfants. (J'ajoute ici : on a dû se donner la peine, avec l'utilisation des méthodes actives, d'adapter le programme officiel à l'intelligence des enfants, parce que celle-ci ne s'y serait pas adaptée d'elle-même ; il est impossible avec un programme pareil, de faire de la vraie Ecole active). Je ne puis énumérer ce qui m'a plu davantage : le fait qu'on y étudie des questions d'actualité ou des sujets nés des questions des élèves et de leur désir de savoir telle ou telle chose ; le matériel éducatif sous forme de jeux d'une ingéniosité étonnante — tel ce jeu de la centrale téléphonique où une sonnerie avertit si la solution du calcul est exacte ; la dramatisation, en tableau vivant, de gravures, chez les petits, et leurs collections zoologiques et autres ; la lecture silencieuse ; le dessin spontané, la fabrication de jouets pleins de fantaisie et d'originalité ; les cartes de géographie découpées en forme de puzzle ou figurées sur des cubes ; les jeux avec questions et réponses ; pile et face ; les collections d'images avec sujets d'actualité ; le travail par équipes ; les graphiques comparés et que l'on fait soi-même avec les statistiques économiques nationales et mondiales, comme le font les plus grandes élèves de l'Ecole normale ; la comptabilité domestique, avec le tableau comparatif de l'alimentation pour ouvrier et intellectuel ; les tableaux schématiques sur des cas de maladies observés et décrits par le docteur Morquio dans sa clinique de l'hôpital des enfants ; les tableaux synoptiques des activités de la Société des Nations et du Bureau international du Travail. (A ce propos, j'ai envoyé les données nécessaires pour confectionner le tableau des activités du Bureau international d'Education et de notre Ligue). Je viens de citer quelques exemples en remontant de la 1^{re} classe à la 7^e. J'aurais pu en citer bien d'autres.

« Et maintenant je demande deux choses : 1^o Une exposition publique une fois par an pour que les parents aient l'occasion de voir comment on travaille dans une école modèle. (Pas de poudre aux yeux, ajouterai-je ; je demande des travaux proposés, exécutés et choisis par les élèves) ; 2^o Un film cinématographique qui porte la vision de ces activités jusque dans les coins les plus reculés du pays ».

Tezle écrit sur l'album de l'école. — « En comparant votre école d'application aux autres écoles du même genre que j'ai vues ailleurs, j'y trouve une telle perfection dans la direction, une telle richesse d'invention, une telle compréhension de la psychologie de l'enfant et une telle conformité avec les prin-

cipes de celle-ci, que je puis affirmer n'en connaître que bien peu de pareilles. Je ne veux formuler aucune critique ; je me bornerai à poser des questions : la psychologie expérimentale y répondra. A l'avenir, le progrès de toutes les écoles sera fondé sur les expériences réelles, et je suis convaincu que le travail collectif et les analyses grammaticales verront diminuer leur importance relative. L'observation attentive de la vie de cette école la place au premier rang de celles que j'ai vues dans le monde ».

On voit la critique : trop de travail collectif, trop d'analyse prématurée ; mais, comparée aux autres écoles d'application, à celles qui sont encore plus loin de l'idéal, celle-ci est certainement une de celles où les méthodes actives sont le plus intelligemment appliquées.

Or la presse s'en est mêlée. On a commenté par me faire dire que je ne peux formuler aucune critique (j'ai écrit : *veux* par mobile de courtoisie), et que cette école est « en tout et pour tout en premier parmi toutes celles que j'ai vues dans le monde ! ».

Sur quoi un inspecteur a fait le raisonnement suivant : 1. La plupart des écoles de la capitale appliquent les procédés de cette école ; 2. Cette école est la première du monde ; 3. Donc l'Uruguay est, en pédagogie, le premier pays du monde. Autant ajouter tout de suite : donc il n'y a rien à apprendre de personne, il possède la perfection.

Mais oui, cher Monsieur, la perfection que vous pouvez atteindre en ce moment de l'histoire. Mais demain — du moins je l'espère — ces méthodes actives vous sembleront bien ternes et vous découvrirez que *it is a long and long way to Tipperary* comme dit la chanson anglaise et que des « méthodes actives » à l'« Ecole active », le chemin est plus long encore !

III. L'Ecole expérimentale de Las Piedras.

Ma visite à cette école a été une des plus grandes joies que j'aie éprouvées en Amérique. Je me suis senti comme chez moi, au milieu de mes enfants (ceux du Home Chez-Nous) : mêmes travaux, mêmes observations, mêmes « expressions concrètes » : dessins, modelage où se manifestent l'énergie et la franchise magnifique des jeunes artistes ; mêmes jeux éducatifs de calcul et de langue, mêmes « associations » d'idées historiques et géographiques. Les résultats d'une éducation pareille se lisent dans les yeux des enfants et dans toute leur attitude : naturel, gaîté, bonne humeur, travail sérieux et approfondi, selon les possibilités de chacun. J'ai vu les travaux manuels : filage, tissage, confection de tapis, etc. ; j'ai assisté aux chants et dan-

ses des tout petits et à leur orchestre primitif. De tout cela j'ai acquis la conviction que l'école expérimentale de Las Piedras est un joyau, non seulement de l'Uruguay, mais de l'Amérique du Sud. Les nouveaux bâtiments en construction sont parfaitement adaptés aux besoins de l'École nouvelle. Tout y est prévu : mobilier artistique et convenant à tous les usages des classes-laboratoires et des classes-ateliers, etc. Est-il possible qu'il ait fallu lutter quatre ans pour pouvoir réaliser librement une œuvre aussi magnifique ? Peut-être le triomphe eût-il été moins complet sans cette lutte préalable. En tout cas j'ai pu dire à M. Sabas Olaizola : « Vous êtes un homme heureux ! — heureux d'avoir conçu un rêve conforme à la psychologie biologique et d'avoir réussi à l'incarner dans la réalité ; heureux aussi d'avoir rencontré chez un médecin aussi éminent que le docteur Santin Rossi un appui éclairé et puissant, puisqu'il émane du directeur de l'Enseignement primaire. Je partirai avant d'avoir pu voir entrer vos enfants dans l'école actuellement en construction, mais mon vœu le plus vif est de pouvoir revenir un jour voir dans son cadre définitif l'admirable école expérimentale de Las Piedras.

On sait que M. Sabas Olaizola est venu visiter les institutions pédagogiques de Genève, qu'il a étudié à l'École Decroly de Bruxelles et qu'il place au-dessus de tout, dans son souvenir, l'École sereine d'Agno de Mme Boschetti-Alberti. On sait aussi qu'il a publié un beau livre : « Pedagogia Decrolyana ». Ce qu'on ne sait peut-être pas encore, c'est que le docteur Santin Rossi l'a chargé d'un cours à l'École normale de jeunes gens à Montevideo, cours inauguré un mois avant mon séjour du début de septembre. Voilà de belles et bonnes initiatives, voilà des réalisations riches de promesses !

IV. L'École expérimentale de Malvin.

Dans toute école, il faut considérer trois choses : la direction, le travail du corps enseignant et le cadre. Un de ces trois éléments peut être très près de la perfection et c'est déjà là un sujet d'admiration. Il arrive aussi que deux de ces éléments soient tout à fait remarquables, mais cela n'arrive que très rarement. Or voici une école qui réunit les trois perfections à un haut degré et c'est chose rarissime dans le monde.

1° Le souvenir de la personnalité de Mlle Olympia Fernandez Lascano demeurera ineffaçable dans ma mémoire. En quelques heures, nous nous sommes liés d'amitié et il nous semblait l'avoir toujours connue. Elle réunit en elle des trésors d'intelligence, d'initiation et d'amour. A M. Gigliani — un Mé-

cière qui s'occupe avec un soin éclairé de cette institution — j'ai dit en la montrant (au moment même où deux enfants qui allaient rentrer à la maison l'entouraient de leurs bras pour recevoir son baiser maternel et le lui rendre) : « Voilà ce qu'il y a de plus beau à l'école de Malvin ! »

2° Le travail est réglé avec le maximum de science, d'une part et, de l'autre, avec le maximum de liberté. Observations des élèves au moyen de questionnaires et de tests, profils psychologiques complétés par les impressions personnelles des éducatrices ; groupement des élèves par âge mental ; classe d'arrivés avec excellent matériel éducatif, inspiré de Decroly et de Genève. Partout activités decrolyennes, dessins admirables, travail créateur individuel ou par groupes, muées dignes d'admiration.

3° Le cadre : architecture, hygiène, art, adaptation aux besoins des enfants ; nombreuses armoires, mobilier parfait, tables à chevalet comme je les recommande depuis trente ans. L'architecte, M. Juan Antonio Scasso — le même, si j'en crois les journaux, qui construit l'école de Las Piedras — mérite d'être loué pour sa compréhension éclairée des besoins de l'École nouvelle : larges galeries couvertes au plain-pied et à l'étage unique, laboratoires annexés à chaque salle de classe, angles vitrés en proue de navire, avec estrade à l'intérieur, tableaux muraux en celotex ; — sans oublier le bâtiment en construction avec salle de jeux, réfectoire et cuisine ultra-moderne au plain-pied et magnifique salle de théâtre à l'étage où se produiront des artistes choisis par M. Gigliani et où l'on entendra la T. S. F. Voilà, n'est-il pas vrai, de l'argent employé avec une intelligence supérieure, un exemple pour tous les pays ! — La variété de belles images dans les classes : art et industrie ; l'abondance de plantes et de fleurs ; le grand nombre de petits animaux à observer, oiseaux surtout, souris blanches, lézards ; le vaste jardin où l'on jardine ; les dunes sablonneuses où passe le vent du large ; le Rio de la Plata, tout près, avec bains de soleil tout l'été (les vacances, à cause de cela sont mises en hiver) voilà certes un cadre idéal qui convient aux enfants, à leur joie, à leur santé, à leur travail. Les malades s'y guériront ; les bien portants y deviendront forts, intelligents et prêts à affronter la vie. « Par la vie, pour la vie ». A Mlle Fernandez et à Mme Maria Ibarburu, à leurs collaboratrices et à ceux qui leur ont offert ce cadre de beauté, j'adresse mes félicitations les plus chaleureuses.

Il y aurait bien d'autres choses encore à mentionner en Uruguay : les écoles de plein air, récemment créées et dont on est à juste titre très fier, mais où l'on voudrait voir appliquer un programme autre et plus « école active » que dans les classes publiques ordinaires — en attendant que celles-ci aussi soient modernisées ; — la T. S. F. scolaire organisée par M. Emilio Verdesio ; le cours de psychologie à l'Ecole des Hautes Etudes, donné par M. Joseph Montaner, un Uruguayen qui a étudié à Genève ; — l'activité du « Comité Pro Escuela activa » qui est en fait — officieusement jusqu'ici, officiellement désormais (du moins quand ces lignes paraîtront) — la section uruguayenne de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle. Mais il faut se borner.

La grosse réforme qu'exige la situation actuelle de l'Ecole en Uruguay, c'est l'introduction d'un programme de centres d'intérêt — deuxième étape de l'Ecole active — afin d'éviter la plaie du verbalisme qui sévit à un degré inouï, degré accru par l'intelligence et l'ambition de cette jeunesse. Je l'ai

dit dans les journaux au moment de mon départ et je le répète ici : C'est par les Ecoles normales qu'il faut commencer.

Et puis il faut multiplier les écoles ou classes « expérimentales » dans tous les cas où des maîtres ont fait preuve de leur capacité de faire mieux que ce qu'exige le programme ; mieux quant à la valeur et non quant à la mémorisation en vue des examens, bien entendu. Ces maîtres existent, à la capitale et en province. A Colonia Valdese, peuplée de Vaudois du Piémont, à La Paz, ailleurs aussi sans doute, il y a des personnalités magnifiques, d'une haute culture spirituelle et qu'on étouffe sous le poids des programmes et des examens actuels. Qu'on lève une bonne fois le couvercle, à bon escient, sans doute, mais résolument !

« Tous les pays du monde, disais-je le 6 septembre 1930 dans *l'Impartial* de Montevideo, traversent une crise. Si l'Uruguay, pour la surmonter, commence dès l'école, il est sûr du succès. C'est ce succès que je lui souhaite du fond du cœur ».

Ad. FERRIERE.

L'éducation nouvelle au Paraguay.

par M. Ad. Ferrière.

Le Paraguay présente avec l'Equateur certains points communs : forêts vierges et indigènes. Mais tandis que l'Equateur touche à l'Océan et s'élève jusqu'à près de 6.500 m. d'altitude, le Paraguay est plat : ses montagnes les plus hautes ne dépassent pas de plus de 500 m. le niveau de la plaine marécageuse, et il n'y a pas d'accès à la mer. La ceinture de forêts impénétrables qui l'entoure ne s'ouvre que vers le sud et, là encore, deux routes seulement lui permettent de gagner le reste du monde, une route fluviale, le fleuve Parana, par lequel on atteint Buenos-Aires en quatre jours, et une voie ferrée qui y conduit en 52 heures. Toute l'exportation et toute l'importation doivent suivre ces chemins qui appartiennent à la République argentine. Celle-ci tient, semble-t-il, à sa tutelle et aux bénéfices qui elle lui apporte, s'il est vrai qu'elle s'est opposée à la construction d'un chemin de fer qui, par le Brésil, relierait Assomption à l'Atlantique.

Je n'ai pas à raconter ici les beautés de ce pays, le mystère de ses forêts. Nous avons pu, grâce à un ami, qui y vit depuis 34 ans, pénétrer jusqu'à 65 klm à l'est de la voie ferrée, jusque sur la ligne de partage des eaux entre les fleuves Paraguay et Parana.

On y aperçoit des tribus indiennes, les unes à peu près stables, d'autres nomades, ces dernières parmi les plus primitives qui existent sur notre globe, sans organisation sociale aucune, sans vêtements, ni habitations, et n'ayant pas même atteint l'âge de la pierre, ni polie ni taillée ! — Sur les bords du lac Ypacatay, nous avons fait visite, à San Bernardino, au grand botaniste suisse, M. Emil Hassler, qui a publié avec M. hobert Chodat, Professeur à l'Université de Genève, une flore paraguayenne — la plus complète qui existe.

Pourquoi faut-il que l'histoire de ce beau pays soit une des plus tristes qui soient ? Massacres, tueries, révolutions, dictatures sanglantes se succèdent ; la dernière révolution date de 1922 ! A part l'époque des Missions jésuitiques dites du Paraguay, qui ont duré 180 ans (de 1588 à 1768) et dont il ne reste que des ruines opulentes, sans trace aucune dans l'âme ni dans les mœurs des indigènes, et à part la dictature d'un homme intègre, le docteur Francia, de 1816 à 1840, on ne constate au cours des siècles, que violences, abus et déploiement d'égoïsme forcené. Toutefois, depuis quelques décades, un effort réel a été fait vers la légalité, l'ordre, la sécurité et l'exploitation économique et rationnelle du pays. L'Education publique en

profite. Et elle y contribue. Démocratie et école sont cause et effet : l'une profite des progrès de l'autre.

L'enseignement officiel, depuis trente ans, a connu trois étapes. En 1898, on avait adopté, pour les écoles, tout simplement les programmes d'une province de la République argentine, avec tous ses errements : encyclopédisme, abstractions, analyses, etc. — ces errements à leur tour ayant été empruntés par l'Argentine à l'Europe du siècle dernier ! — En 1915, première réforme partielle, mais l'encyclopédisme survit, « terrain stérile de l'abstraction et de la mémorisation, écrit le directeur actuel des Ecoles. Enseignement livresque et indigeste, à l'écart de la nature, source de vérité et de savoir. » En 1924, l'auteur de cette critique, M. Ramon I. Cardozo, devient directeur de l'Enseignement public de son pays. C'est un savant et un consciencieux ; il parle peu, il lit beaucoup, mais il voit clair et sa volonté, faite de patience, soulève les montagnes — les montagnes d'inertie, de préjugés, de bêtise humaine. — Il est l'auteur de la loi scolaire promulguée le 18 décembre 1924. Depuis 1928, il publie une revue dont le titre est déjà un programme : « La Nueva Enseñanza ». Il y donne des études très fouillées sur William James, Georg Kerschensteiner, John Dewey, Ovide Decroly, etc. Sous son impulsion on étudie l'Ecole active, on connaît la méthode Montessori. Et finalement, passant de la théorie à la pratique, on inaugure le 14 juillet 1930, trois groupes de travail selon le Plan de Dalton, trois classes nombreuses logées chacune dans deux « laboratoires » trop petits. Car on est pauvre au Paraguay, pauvre comme Job, mais rempli de foi en l'avenir.

Lorsque le 18 septembre, m'est parvenue l'invitation du Ministre de l'Instruction publique, M. Rodolfo Gonzalez, je ne savais rien de l'éducation au Paraguay — rien sauf l'article publié dans *Pour l'Ere Nouvelle* et emprunté à l'ancien *Bulletin de la I. M. A.* Des amis bienveillants, mais peu renseignés, m'avaient dit à Buenos-Aires : « Il n'y a rien. Vous ne verrez rien ». — Quelle erreur ! J'ai marché de surprise en surprise. J'ai commencé par trouver un homme et une revue : M. Ramon I. Cardozo et « L'Enseignement nouveau » que j'ai déjà présentés et qui, l'un et l'autre, sont aussi au courant qu'on peut l'être de l'Ecole active. J'ai trouvé une école rurale mieux adaptée aux besoins ruraux que nulle part ailleurs : prépondérance de jardinage systématique, théorique et surtout pratique, et de travaux manuels : petites industries du pays pratiquées avec les matières premières du pays

même. J'ai trouvé la coéducation des sexes franchement acceptée avec division du travail là où cela est utile : enseignement ménager et puériculture enseignés aux filles dans toutes les écoles, et éléments de préparation professionnelle réservée aux garçons. Enfin j'ai vu fonctionner le Plan de Dalton déjà mentionné, point important sur lequel il me faudra revenir.

« L'avenir du monde est entre les mains du peuple qui conquiert petit à petit sa souveraineté et se prépare à maîtriser sa capacité directive... Pour élaborer la communauté de l'avenir, il faut opérer sur les enfants actuels, âme en gestation de la Société future », a écrit M. Ramon I. Cardozo dans le préambule de la loi de 1925. L'enfant est un être qui vit dans un milieu social. L'école doit donc ressembler à une famille nombreuse, où, dans la communauté de l'effort, et par l'entraide, les enfants exécuteront tous les travaux manuels possibles, pratiqueront toutes les règles sociales et cultiveront les sentiments altruistes qui doivent constituer les attributs de la société humaine. « Les bases doivent en être « l'effort propre », « le désir insatiable de savoir la vérité », l'orientation vers le progrès ». « Cette pédagogie dynamique est appelée à transformer le monde ».

Mais quelle énergie insoupçonnée n'a-t-il pas fallu déployer pour faire pénétrer dans des milliers d'écoles gangrénées par le verbalisme abstrait le plus odieux — absurde surtout avec des indigènes ou métis guaranis qui forment tout le fond de la population — le travail manuel à haute dose : filage de la laine et du coton, tissage primitif à la main ou avec métiers à tisser, confection de paniers, de hamacs, de selles, de sangles, de ceintures, de fouets, de sandales, de chapeaux de vêtements pour bébés, enfants et adultes, de tapis, de dentelles, etc. Une ingéniosité inouïe. Toutes les matières premières aussi abondantes que gratuites, de ce pays privilégié, mises à contribution. Et combien en avons-nous vues de ces classes de garçons et de fillettes aux doigts habiles, aux minois ouverts, aux yeux rieurs ou intimidés, au regard reposé, qui, devant nous, maniaient les fibres de palmiers divers, les roseaux, les colons et les laines ! Combien en avons-nous vues de ces expositions : à l'Ecole normale de professeurs d'Assomption, aux Ecoles primaires « Brésil » et « Manuel Amarilla », au « Collège international » américain, à l'école « Cervantès » de Villarrica, aux écoles d'application de l'Ecole normale de cette même ville, située à quelque 165 km. de la capitale ! Le directeur de cette dernière école m'a prié de lui soumettre mes critiques. Je lui ai écrit ceci :

« L'union concrète de l'utilité et de la beauté me semble être le résultat le plus apparent des travaux que j'ai vus.

L'habileté manuelle acquise ainsi peut servir plus tard à tous les métiers et activités de ces enfants quand ils seront des adultes. Comme je vous l'ai dit, il convient de graduer les difficultés pour ne pas donner à faire des choses trop difficiles à des enfants trop jeunes.

Je vois aussi la possibilité de perfectionner certains points.

1° Laisser de côté la fabrication de choses laides. Sans doute la notion de « beau » et de « laid » est individuelle et il y a des choses que je trouve laides que les instituteurs trouvent peut-être belles. Je demanderai à M. Ramon I. Cardozo de distribuer des modèles et de faire circuler des revues pour que, par comparaison, chacun découvre par lui-même ce qui est plus ou moins beau.

2° Laisser de côté les modèles importés d'Europe et choisir, autant que possible tous les sujets d'ornementation dans le pays. Il y aurait deux sources à utiliser : a) l'art des Indiens, leur écriture (y en avait-il une autrefois ?), leurs armes, leurs maisons et, à défaut, l'art des Incas que j'ai vu merveilleusement développé et varié au musée Indien de Lima. — b) la nature : feuilles, fleurs, insectes (papillons, scarabées), arbres du pays. — Je crois possible la constitution d'un art national paraguayen formé par ces deux éléments.

3° Il y a en Europe certains modèles très beaux qui n'appartiennent à aucune nation, mais sont l'art du monde entier. Ceux-ci, on peut les imiter sans trahir le nationalisme artistique.

4° Augmenter le nombre des dessins libres illustrant les sujets de l'enseignement, surtout chez les élèves bien doués à cet égard.

5° Faire faire des objets illustrant l'enseignement : maisons, outils, armes, faits en terre ou en bois, et montrant les maisons, outils et industries de tous les pays et les armes des époques anciennes. J'en parle dans ma conférence comme premier degré dans l'application des centres d'intérêt.

6° Faire faire aux grands élèves du matériel auto-éducatif pour les petits : Montessori et Decroly. Ce travail peut être immensément utile pour toutes les écoles de la ville et de la campagne. On n'en a jamais trop.

* *

7° Parmi les vêtements, faire faire surtout des choses vraiment utiles : des langes et des berceaux pour les petits bébés, des vêtements pour tous les âges. C'est là la vraie préparation maternelle des jeunes filles.

L'essai d'application du Plan de Dalton fut pour tout le monde une nouveauté d'un intérêt palpitant. Bien qu'on eût foi au succès, on tremblait un peu de voir la liberté confondue avec l'anarchie. Et quand on vit que ça marchait, ce fut un enthousiasme général dont le numéro d'octobre 1930 de « La Nueva Enseñanza », sorti de presse précisément durant mon séjour, apporte l'écho. « Les maîtresses permettaient de parler, de s'entraider, de poser des questions, d'échanger livres et illustrations, et durant les heures de travail, la salle s'est transformée en une véritable ruche où l'on perçoit le bourdonnement régulier des abeilles. Personne ne crie, personne ne se dispute, personne ne demeure oisif. Mais si quelqu'un, malgré le secours des autres, ne peut se tirer d'affaire, il recourt à la maîtresse dont le concours le tire d'embarras. Ce travail de laboratoire dure les deux premières heures ; les suivantes sont consacrées aux classes appelées « conférences » ; ce sont des classes orales, mais elles diffèrent des « leçons » ancien modèle, par le fait qu'elles surgissent des questions mêmes des élèves et comme une conséquence des difficultés rencontrées. Dès lors, elles sont toujours intéressantes. Les débuts d'un régime aussi entièrement nouveau n'allèrent point sans difficultés. Les maîtresses se trouvaient débordées de questions et de cas imprévus : encombrement de certaines salles, livres en nombre insuffisant. Puis il se produisit un tassement, une adaptation réciproque. Quelques élèves pensaient ne pouvoir jamais parvenir à travailler par eux-mêmes à fournir un effort propre ; mais à la pratique, ils virent que la chose était plus facile qu'ils ne soupçonnaient et je les ai vus, dit la directrice, avec une satisfaction véritable, travailler avec goût, plus indépendants, posant moins de questions, développant seuls ou avec l'aide discrète de la maîtresse les questionnaires qui leur étaient soumis ».

Après trois mois d'essai, M. Ramon I. Cardozo fit une enquête sur les impressions des élèves. « Toutes les réponses furent favorables, excepté celle d'une élève sur soixante (de l'un des groupes), qui préférait le régime ancien. Quelques-uns déclarent qu'ils apprennent avec plus de facilité parce qu'ils apprennent d'après un résumé fait par eux ; déjà en l'écrivant, ils se le gravent dans la mémoire ; d'autres disent que ce qui leur plaît, c'est de chercher par eux-mêmes, car ils s'habituent ainsi à travailler davantage, d'abord pour comprendre ce que disent les livres, puis pour l'étudier, ce qui est plus profitable. » Chacun reconnaît ses propres lacunes et travaille à les combler : L'école ancienne a-t-elle jamais su faire cela ?

L'école « Pérou » dans la banlieue nord d'Assomption est une école du type rural : l'horticulture, la culture maraîchère et l'élevage (poules, pigeons, lapins, abeilles), y est au centre de tout le travail. A l'école d'application de l'Ecole normale de professeurs, nous avons vu jouer le jeu de la carte de géographie du pays, sur le sol de la cour. Les raies entre les dallages figuraient avec avantage les méridiens de longitude et de latitude. Montagnes, fleuves, chemins de fer, produits des régions diverses, étaient représentés en miniature. Mais la bise qui soufflait vint, sans en être priée, y ajouter une leçon sur l'effet des cyclones. Dans la même école, classe enfantine ; à mon goût un peu trop de dressage et d'enseignement collectif, mais peut-être était-ce dû à notre présence ? Par contre, à l'Ecole « Manuel Amarilla », Mlle Adélaïde Rossi a su introduire un riche matériel, inspiré de Montessori et de Decroly, et fait par elle-même ; elle a compris la valeur du dessin libre et du modelage comme stimulants de l'esprit constructeur des petits et elle a su faire naître cette discipline libre — disons mieux : faire régner cette liberté disciplinée — qui est la caractéristique de l'Ecole active authentique. Mlle Rossi est une de ces grandes âmes maternelles, chaudes et aimantes, auprès de qui on voudrait s'asseoir pour apprendre. Les plus hautes leçons de psychologie sont le fait d'humbles institutrices qui ont compris le sens du mot « amour » et qui le vivent avec leurs petits, dans toute sa plénitude.

En quittant Assomption, j'ai dit dans un communiqué à la presse la surprise et la joie que j'avais éprouvées à constater l'orientation nouvelle de l'éducation publique au Paraguay ; orientation résolument scientifique moderne et pratique. Est-ce à dire que tout y soit au point ? Nul ne le prétend. Le verbalisme règne encore à peu près partout ; un petit nombre de maîtres sont sortis des écoles normales ; les autres sont improvisés : 49 % des enfants du pays sont inscrits à l'école ; sur ce nombre un pourcentage variable qui va de 40 % à 80 % la fréquentent réellement. Il y a encore un gros effort à faire. Mais, sans contredit, le plus urgent — comme je l'ai exprimé au Ministre de l'Instruction publique et à S. E. le Président de la République — c'est la rénovation des Ecoles Normales. Tant que le verbalisme y régnera, il ne diminuera pas dans le pays. Appliquer les méthodes de l'Ecole active : centres d'in-

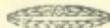
térêt, plan de Dalton, autonomie graduelle, dans les Ecoles normales elles-mêmes, voilà le moyen, le moyen unique, de « faire » la réforme, c'est-à-dire de l'introduire peu à peu, non plus dans les seuls programmes imprimés et adoptés par le Parlement, mais dans les faits.

D'ores et déjà, on l'a vu, l'Ecole est en bonne voie. Dans un article de la « Nueva Enseñanza » (p. 304 de 1929). Mlle Juana Centurion Herrerros, résume en neuf points les traits de l'Ecole paraguayenne en accord avec les postulats de l'Ecole active. Les voici sous forme lapidaire : 1. Contact de l'école avec la vie sociale du peuple (économie, hygiène, prophylaxie, etc.) ; 2. Contact avec la nature (excursions, culture de plantes, élevage) ; 3. Visites, expositions, ateliers, musées, fabriques, avec but d'orientation professionnelle ; 4. Habitudes morales et entraide sociale ; 5. Travail manuel placé au centre de l'enseignement ; on y apprend à faire avec soin des choses utiles ; 6. Exercices en plein air ; 7. Industries où l'on utilise les produits du pays ; 8. Economie domestique et puériculture ; 9. Coopération de l'Ecole avec le foyer.

Mlle Clotilde Bordon à l'Ecole normale de Villarrica a fait un exposé analogue en 19 points qui prouve de sa part une réelle compréhension des besoins de l'Ecole dans son orientation vers les exigences de la science psychologique moderne. C'est là un symptôme des plus réjouissants.

A M. Ramon I. Cardozo, le patient et puissant réformateur de l'Ecole paraguayenne, à M. Jules Frontanilla, secrétaire du Conseil national d'Education, notre aimable et dévoué compagnon durant notre séjour à Assomption, à Mlle Maria Felicidad González, directrice de l'Ecole normale de professeurs, à Mlles Magdalena Sosa Jovellanos et Maria J. Rodino, directrices des Ecoles « Brasil » et Manuel Amarilla, ainsi qu'à leurs vaillantes collaboratrices ; — à M. Virgilio Barrios, directeur de l'Ecole normale de Villarrica et à Mlles Clotilde Bordon et Cristina L. Bogado de l'Ecole d'application, à Mlle Maria Vicenta Duarle, directrice de l'école « Cervantès », je voudrais dire encore merci pour l'accueil enthousiaste et généreux que nous avons reçu de leur part et nos vœux pour un travail qui les satisfasse toujours plus, parce que toujours plus riche en bienfaits pour les enfants du Paraguay.

Ad. FERRIERE.



L'École-ferme de l'île de Scharfenberg, près de Berlin ⁽¹⁾

c) Développement de l'organisation scolaire et de l'enseignement.

Il y a une chose de laquelle on n'est pas peu fier à Scharfenberg : c'est de n'avoir besoin d'aucune « surveillance », ni le mercredi après-midi, ni durant la « semaine de travail ». Les maîtres donnent des coups de main de côté et d'autre, comme les élèves, et emploient leur temps libre à se tenir au courant des progrès de leurs branches ou à préparer leur enseignement des semaines suivantes.

Pour le travail théorique comme pour le travail pratique, les élèves doivent faire preuve d'indépendance et apprendre à disposer eux-mêmes de leur temps. Il n'y a pas d'horaire fixe, pas plus qu'il n'existe de notes d'examen (excepté l'examen de sortie, organisé par les autorités de la ville).

Depuis 1926 il existe aussi un examen d'entrée, rendu nécessaire pour le choix des élèves, puisque les demandes sont six à sept fois plus nombreuses que les places disponibles. Dans cet examen, on s'occupe moins des connaissances acquises du candidat que de ses capacités de compréhension, de son désir de connaître et de produire, de sa vivacité d'esprit, — qualités nécessaires dans un établissement du genre de Scharfenberg. On mélange les épreuves usuelles de mémoire et de raisonnement logique à des travaux incitant à la production et à l'originalité littéraire et artistique; on juge de l'orthographe par les différents travaux livrés, sans faire faire de dictée spéciale; on pose des questions pour se rendre compte si le candidat sait ouvrir les yeux sur ce qui se passe autour de lui. On tâche de faire oublier à l'enfant qu'il passe un examen: on lui fait voir des projections lumineuses, se suivant très rapidement, puis très lentement, pour juger de sa capacité de saisir vite ou d'approfondir le détail; on lui fait faire une promenade dans l'île, promenade dont il doit ensuite dessiner le parcours sur une carte de l'île; on lui demande aussi de peindre les scènes qui l'ont le plus frappé à l'étable ou à la grange; à l'aubier, on lui montre un cadenas entouré de douze clefs de différentes grandeurs, et on observe avec quel degré d'intelligence pratique il saura trouver la bonne; on le fait prendre part aux jeux sportifs qui dévoilent toujours bien des traits de caractère chez les joueurs. On laisse les candidats assister une journée entière à la vie habituelle de l'école; cela enlève à certains d'entre eux une partie de leurs illusions et quelques-uns se retirent d'eux-mêmes. On entend aussi les réflexions spontanées faites par les élèves sur les candidats. — Après admission, les parents des élus sont invités à une assemblée dans laquelle on leur précise encore les détails de la vie à Scharfenberg et où on leur conseille, s'ils ont des hésitations, à laisser leurs enfants à Berlin.

L'âge d'admission a été abaissé à mesure que le développement matériel de l'école permit une vie moins dure aux élèves. On évite maintenant de prendre des élèves n'ayant plus qu'une année

d'école à faire. Pour tirer vraiment profit de l'éducation spéciale de Scharfenberg, il faut y passer le plus long temps possible. Aussi parle-t-on d'abaisser la limite d'âge à 9 ans et, dès lors, d'admettre aussi des fillettes.

Autant que possible on réunit pour l'enseignement tous les élèves; pour les mathématiques on commence par donner pendant quelque temps un enseignement spécial aux enfants venant de classes primaires, afin qu'ils puissent suivre ensuite avec les autres. Les élèves ayant eu auparavant des leçons de langues étrangères peuvent continuer cette étude. On tient beaucoup à l'enseignement d'ensemble (*Gesamtunterricht*) durant lequel l'histoire, la géographie, l'allemand, la religion, la biologie trouvent tour à tour leur compte. Au commencement, on tâchait encore de suivre approximativement le programme des classes publiques. Mais une expédition faite durant l'été 1926 changea complètement la méthode. Une trentaine d'élèves avaient été invités à passer six semaines dans une propriété forestière des environs de Hambourg (où ils se construisirent, par la suite, une maison de bois pour des séjours d'études). Là, pour la première fois, on se divisa en groupes qui, sous la conduite d'étudiants en pédagogie, se retirèrent dans les villages voisins, desquels ils rapportèrent une riche moisson de cartes géographiques, dessins de maisons, descriptions d'églises, échantillons de dialectes, inscriptions tombales, notes sur des visites aux maires des villages.

On fit de même des études géographiques et historiques de la contrée, du port de Hambourg, etc. On se dispersait par groupes, pour se réunir, les jours de pluie, et commenter ensemble les résultats obtenus. On discutait et décidait par vote quels étaient les meilleurs travaux. Une commission était alors nommée, chargée de réunir ceux-ci en portefeuilles. Il n'y avait donc plus de cahiers privés, mais bien des cahiers rendant compte de la vie d'un groupe; l'esprit d'amour-propre personnel avait été remplacé par l'esprit de solidarité de groupe. Les meilleures choses étaient devenues bien communes. Au lieu de notes inscrites par des maîtres, il y avait l'appréciation coopérative de tous.

De retour à Scharfenberg, on y transplantait cette méthode. Dorénavant, les élèves cherchent eux-mêmes, de côtés et d'autres, leur matériel d'études. Les maîtres apprennent autant que les élèves; leur tâche n'est plus de donner des leçons, mais de suivre l'activité des jeunes, de conseiller, d'assurer la liaison et la synthèse entre les travaux de même catégorie. Pour échapper à la dispersion et à la confusion, les élèves ont créé, outre les portefeuilles d'ensemble, des cahiers spéciaux: histoire, géographie, art, etc., dans lesquels ils transcrivent tout ce qui concerne cette branche, et qu'ils peuvent consulter quand bon leur semble. Puis chacun possède son cahier personnel, dans lequel il résume ses pro-

(1) Voir « Pour l'Ere Nouvelle », n° de janvier 1931.

pres notes. Et n'oublions pas que les sujets choisis, traités, approfondis par les enfants eux-mêmes se gravent beaucoup mieux dans leur esprit que ce qu'ils tirent de manuels d'enseignement.

À Scharfenberg, la base de l'enseignement d'ensemble est : s'éloigner du livre pour aller aux choses mêmes. Ainsi les langues s'apprennent aussi par la pratique : on entend, par exemple, l'agronome, donner, à l'étable, des explications en anglais.

Comme on l'a vu, l'enseignement n'est divisé ni par branches, ni par classes. Pour distinguer les différents degrés, les élèves se nomment réciproquement par la couleur de leur plan d'études respectif : il y a les rouges, les bleus, et les plus jeunes — les verts. On sait que ce qui fait la valeur d'un être humain, ce n'est pas la classe à laquelle il appartient, mais sa propre personnalité et ses capacités.

L'enseignement d'ensemble est variable : on ne sait ni quand ni où il commencera, ni comment il se développera. Ainsi, pour citer un exemple, le fait de recommander à un visiteur de ne pas trop s'approcher des chiens enchaînés qui gardent l'île, amena sur le tapis le sujet : chien. Cela donna lieu à une longue étude commençant par des récits d'expériences personnelles et se terminant par une représentation théâtrale.

Le mode d'enseignement de Scharfenberg a été classé dans les cours pédagogiques des écoles normales, entre l'enseignement d'ensemble de Berthold Otto, et celui de Niemann, de Saarebruck. Le premier est une imitation de la discussion familière, se développant tout à fait librement, mais court le risque de se perdre dans des détails. Le second passe aussi d'une branche à l'autre, mais classe la matière d'après des schémas précis (de la chaise de poste à l'automobile, de la lampe à huile au gazomètre) fixés dans des conférences de professeurs, au lieu de la laisser découler du travail vivant de la communauté, dans lequel la faveur du moment décide, sans pour autant quitter le cercle d'idées qu'on se sera fixé soi-même.

Bien qu'il n'y ait pas de programme d'études les élèves de Scharfenberg acquièrent pourtant d'une façon ou d'une autre, les connaissances exigées par les programmes officiels. Les élèves se groupent non par classes, mais suivant leurs capacités et leurs goûts. Une école qui a dû baser ses conditions d'existence sur l'activité indépendante et la responsabilité personnelle de ses élèves doit nécessairement laisser aussi à ceux-ci la faculté d'examiner eux-mêmes leurs capacités et de déterminer le cours de leur instruction.

Les élèves des dernières années peuvent se spécialiser dans les branches suivantes : latin, grec, anglais, français, allemand, mathématiques et physique, biologie et chimie. Chaque élève doit concentrer la plus grande partie de ses forces sur la spécialité qu'il a choisie, afin d'atteindre là un résultat maximum. La liberté de choix ne consiste donc pas, à Scharfenberg, à permettre au jeune homme de se disperser dans un grand nombre de branches étudiées en amateur, mais de placer au centre de ses intérêts la branche de son choix. Le danger d'exclusivisme est évité par

la participation obligatoire de tous les élèves des dernières années à l'enseignement des sciences naturelles et culturelles et par la continuation de l'enseignement d'ensemble.

Pour éviter la dispersion du travail, les élèves des années supérieures se sont fixé un programme suivant lequel une semaine entière est réservée à une branche, ou à un groupe de branches similaires. Les branches culturelles occupent une semaine ; les mathématiques et les sciences naturelles la suivante ; la troisième est réservée aux langues. On laisse ainsi à l'intérêt le temps de croître et de se fixer, à l'attention le temps de s'adapter. Cinq changements de sujets durant une matinée, comme cela se fait encore dans de nombreuses écoles, occasionnent une grande perte d'énergie et ne permettent pas la concentration nécessaire à l'étude sérieuse et approfondie d'un sujet.

Cette continuité a permis aussi certains changements de méthode. Après deux heures environ d'enseignement, les élèves se dispersent en petits groupes, travaillant, chaque groupe pour soi, à développer une partie du sujet traité : recherches de sources, résumés, statistiques, tableaux en couleurs, dessins, observations microscopiques, etc. Le maître reste à la disposition des élèves pour les conseiller. Puis tous se retrouvent (cela peut être l'après-midi ou le jour suivant) ; chacun présente les résultats de son travail, et la leçon peut être reprise. Quelquefois les groupes prennent tour à tour la direction de l'enseignement, en exposant chacun sa spécialité. Le maître alors se place au milieu des élèves, pose des questions et prend part à la discussion comme eux. De même que dans la vie économique moderne, la division et l'unification du travail sont apparues en même temps, de même ici, dans le degré supérieur de l'enseignement, la concentration et la différenciation non seulement s'enchaînent, mais découlent l'une de l'autre.

Les petits désavantages que procurent, dans ce programme, les interruptions dans l'étude d'un sujet sont amplement compensés par les avantages résultant de la concentration possible et continue sur une époque, un sujet, une lecture donnant une idée d'ensemble. Après quelques heures de réadaptation, l'élève est de nouveau plongé dans la matière qu'il étudie.

Plus les élèves avancent en âge, moins ils ont de leçons fixes et plus leur travail devient indépendant. Le but est même d'arriver à un travail complètement libre avec le maître. On cherche le plus possible à supprimer de l'enseignement tout ce qui peut s'acquérir par la vie journalière. Ainsi chacun apprend la météorologie par le service de la station météorologique installée par l'État, service qui doit être fait avec une grande précision, puisque les rapports doivent être envoyés régulièrement à l'Institut météorologique ; de nombreuses connaissances biologiques et physiques s'acquerront en jardinant ; la lecture des journaux et les comptes rendus que les élèves en font à table tiennent chacun au courant de la politique moderne. Partout, on cherche à relier vie et science, à apprendre par la vie journalière plutôt que par des leçons fixées dans un programme.

d) Développement de l'autonomie.

A Scharfenberg règne une complète autonomie. C'est l'assemblée de tous les habitants de l'île — « l'assemblée du soir » qui a lieu après le souper, chaque fois que la nécessité s'en fait sentir — qui a seule le droit d'imposer des restrictions. Maîtres et élèves y ont un droit de vote identique. La seule punition possible à Scharfenberg est le blâme prononcé par l'assemblée; celle-ci a en outre le droit de destituer un fonctionnaire de la communauté, si celui-ci ne jouit plus de la confiance de la majorité. Elle peut même décider le renvoi d'un élève qui n'arriverait pas à s'adapter à la vie de l'école, — ceci pour laisser la place à ceux dont la nature a besoin, pour se développer intégralement, d'un milieu comme celui de Scharfenberg.

Le 11 août — jour de la Constitution — est à Scharfenberg le jour des votations. Plus de 30 postes sont à pourvoir! Il y a le « sonneur », le bibliothécaire, le pharmacien, celui qui a la garde des balais et celui qui veille sur le piano à queue, celui qui s'occupe des canards, ceux qui s'occupent du chauffage, etc., etc. — Puis il y a la nomination du Comité, formé d'un maître et d'un élève, et dont la tâche est plutôt de prévenir que de guérir: présenter où il pourrait y avoir du frottement et mettre de l'huile dans les rouages de la communauté, conseiller ici ou là, organiser des discussions générales. C'est à lui que les élèves s'adressent lorsqu'ils désirent proposer la discussion d'une question à une assemblée du soir.

Au moins une fois tous les trois mois, un dimanche, les habitants de Scharfenberg se réunissent avec les parents des élèves Père, mère, fils, ont chacun droit à une voix, excepté pour les questions financières que tranchent seuls les parents. Les décisions prises dans les « assemblées du soir » sont communiquées à la réunion du dimanche, non pour en remettre en discussion la validité, mais pour entendre l'opinion des parents. Il arrive aussi, dans des cas graves, que l'assemblée du soir renvoie une décision définitive à plus tard, pour pouvoir auparavant entendre les parents.

Quatre pères ou mères sont élus par les parents et forment la Commission de travail des parents; elle donne son conseil, principalement dans les cas qu'il faut traiter avec tact et discrétion.

Plus vaste est la « Société des amis de l'École de Scharfenberg » dont le but est de permettre à l'école un certain développement autonome, sans que l'on soit toujours obligé d'avoir recours aux autorités. Les cotisations servent à couvrir les frais d'assurance du bétail, à compléter le mobilier de la cuisine, à faire des achats en gros, etc. La cotisation minimum est de 50 pfennigs par mois. Les membres de la société sont invités à prendre part aux fêtes de la jeunesse de l'île, fêtes qui ont pour but de resserrer les liens de part et d'autre; ils doivent soutenir moralement et financièrement le développement de l'école et répandre l'idée de l'école-ferme.

En dehors de toutes ces « instances officielles », comme on pourrait les appeler, il s'est formé spontanément de petites organisations complète-

ment indépendantes: par exemple, un corps de pompiers, un service de contrôle du lait, un journal de l'école, rédigé et imprimé entièrement par des élèves, etc. Ces groupes-là se sont créés d'eux-mêmes, ils n'ont pas été nommés par l'« assemblée du soir », mais se sont simplement présentés à elle, une fois constitués.

La spontanéité et le sentiment de la responsabilité sont, dans l'éducation moderne, les principaux facteurs aidant à former des personnalités droites et fortes, si nécessaires, avant tout, à la vie publique. L'habitude de l'activité et de l'autonomie développe chez les jeunes gens une vitalité qui fait que, plus tard, ils ne se contenteront pas d'exercer tant bien que mal une profession, de réussir un examen d'Etat ou de faire un mariage quelconque.

Et ce n'est pas un effet du hasard si, lors d'une tournée de théâtre des élèves de Scharfenberg (en roulotte, au cours de l'été 1924), leur pièce de prédilection fut celle tirée du « Eulenspiegel » de Lienhard, dans laquelle Till dit: « Ce qu'ils m'ont fait? Rien, ils ne m'ont rien fait, et c'est précisément ce qui dégoûte dans cette clique, c'est qu'ils ne font rien! Apprendre un métier, amasser de l'argent, faire un riche mariage, avoir des enfants et, poussière retourner à la poussière — fi donc! ne sommes-nous sur cette terre que pour cela? »

La valeur de l'instruction et de l'éducation atteintes à Scharfenberg a été comprise par l'Etat. En 1926, après que les élèves eurent eux-mêmes — avec l'aide financière d'amis et sous la direction d'un maçon, père d'un élève — transformé une partie de l'aire et de la grange en quartiers habitables, les autorités remboursèrent à l'école les 3.000 marks dépensés à cet effet; elles accordèrent en outre un subside de 144.000 marks pour l'érection de bâtiments neufs. La première construction, création de l'architecte Ermisch, est parfaitement adaptée aux besoins de l'école, tout en restant dans le caractère de l'île. En haut, deux grands dortoirs, avec leurs longues rangées de fenêtres, sont inondés de tous côtés d'air et de soleil; au rez-de-chaussée, la salle de classe répond aux nécessités de l'enseignement d'ensemble: de petites tables, servant au travail par groupes, sont construites de telle manière que, rapprochées les unes des autres, elles forment une grande table en fer à cheval, autour de laquelle peuvent se réunir les élèves; une petite scène permet aux talents dramatiques de se manifester; le devant de la scène peut, à volonté, être occupé par un écran à projections ou par un grand tableau noir.

Sur la rive du lac, une seconde maison, plus petite, frappe par son originalité. Destinée à abriter la chambre du passeur (le service du bac est fait à tour de rôle par les élèves), elle comprend en outre les ateliers de serrurerie et de menuiserie, la salle de dessin et l'imprimerie, l'appartement du maître de dessin et de travaux manuels et la pompe à feu; arrondie à l'une de ses extrémités, au toit plat s'avancant en demi-cercle du côté de l'eau, elle semble être l'œil vigilant qui surveille le lac. La chambre du pas-

seur est complètement vitrée; elle est munie d'un phare projecteur, afin d'éclairer le chemin du lac, par les sombres soirées d'hiver, lorsque le passer doit se frayer un chemin parmi les blocs de glace.

A partir de Pâques 1929, l'Etat a décidé de créer pour l'école de Scharfenberg un budget spécial et de la considérer comme une école nouvelle officielle de la ville de Berlin.

Une école de ce genre a besoin de jeunes aides, aussi bien pour décharger les maîtres que pour féconder la vie de la communauté. D'anciens

élèves y sont revenus volontairement et ont contribué à maintenir les bonnes traditions. Il serait à désirer que les autorités scolaires y envoient de jeunes stagiaires, car il est indéniable que, comme le proclament depuis longtemps des pédagogues suisses, la première condition pour exercer le métier d'éducateur devrait être d'avoir exercé une activité dans une communauté scolaire libre, comme celle-ci. C'est là que s'apprend le métier que tout éducateur devrait posséder: celui de médecin de l'âme.

Le cinquième congrès international d'éducation morale

PARIS, 23-28 SEPTEMBRE 1930

Pour la cinquième fois, vient de se réunir en Europe un Congrès international d'Education morale. Londres avait eu le premier en 1908; puis, La Haye en 1913; Genève en 1922 et Rome en 1926.

Organisé par les soins de la Ligue Française d'Education morale, il a réuni à la Sorbonne, en trois journées de travail intense, un nombre imposant de personnalités. Un public fidèle, formé surtout d'éducateurs, a suivi assidûment les séances. Les trois questions mises à l'ordre du jour ont été exposées par les rapporteurs dans un fort volume (Rapports et Mémoires sur les trois thèmes principaux du Congrès, Atoan, 30 francs), mis à la disposition des congressistes. Les séances ont été tout entières consacrées aux mémoires et aux discussions. Un thé, offert à la Cité Universitaire permit la visite des beaux pavillons français et étrangers. Une excursion à Versailles, l'assemblée générale des Congressistes, un banquet de clôture complétaient le programme.

On sait que ces Congrès ont pour but « d'organiser la coopération de tous ceux qui, sans acception de races, de nationalités ou de croyances, veulent travailler au progrès de l'éducation morale » et qu'ils n'assument pas « la défense des opinions d'une association ni d'un parti quelconque », mais qu'ils donnent « une égale occasion d'exprimer leurs opinions et de les confronter avec celles d'autrui », à « tous ceux qui s'intéressent aux progrès de l'éducation morale, quelles que soient leurs convictions religieuses ou morales, leur nationalité ou leur point de vue ».

Des trois sujets figurant à l'ordre du jour, l'un « Utilisation de l'Histoire en vue de l'éducation morale », avait, sous un angle d'ailleurs assez différent, été déjà examiné au Congrès de Rome en 1926. Il était rapporté à Paris par Dom Raphaël Alamira, Juge à la Haute-Cour de Justice internationale de La Haye, par M. Parodi, inspecteur général de l'Instruction publique de France, et M. Sigurd Host, professeur au Lycée d'Oslo. M. Brunschwig, membre de l'Institut de France, Professeur à la Sorbonne donna une communication d'une remarquable élévation de vues.

Le deuxième sujet: « Part à faire à la discipline et à l'autonomie dans l'éducation morale » fut rapporté par M. Petersen, professeur de phi-

losophie à l'Université d'Iéna et par le Dr Helen Woodhouse, professeur d'éducation à l'Université de Bristol. Le troisième, « Les Procédés de l'Education morale », par M. Piaget, professeur de philosophie à l'Université de Genève et M. Radhakrishnan, professeur à l'Université de Calcutta.

C'est surtout l'examen de ces deux dernières questions qui orienta les discussions du Congrès vers les questions pédagogiques. Des amis nombreux de l'éducation nouvelle firent entendre leur voix, écoutée avec sympathie par le public d'éducateurs. Mieux qu'une analyse sèche et froide de leurs paroles, les passages les plus significatifs de leurs communications nous semblent devoir intéresser nos lecteurs. Heureux serons-nous si ces extraits leur donnent le désir de prendre connaissance du compte rendu complet du Congrès.

Sur le caractère du Congrès,

par M. F.-J. GOULD,

Secrétaire général du Comité exécutif international

« ...Si l'enfant unique dont j'ai parlé était mis en présence des églises, des temples, des systèmes rationalistes de ce monde, ne pourrait-il pas leur dire, au nom de cette religion qui s'exprime sans paroles: « Par amour pour moi, laissez-à vos querelles; par amour pour moi, unissez-vous. »

« J'ai assisté à toutes les séances de tous nos Congrès d'éducation morale et je me suis senti autant chez moi à Rome qu'à La Haye, à Genève qu'à Londres. On a exposé des quantités de points de vue, mais une unité spirituelle a animé toutes nos réunions. Nous nous rencontrons, nous discutons, nous réfléchissons, nous correspondons depuis 1908. L'Europe et l'Amérique se sont librement exprimées et nous avons entendu respectueusement les voix venues de l'Égypte, de l'Inde, de la Chine et du Japon. Ayant écouté toutes les discussions et m'étant intimement associé au fonctionnement du Congrès dans ses Comités et autres manifestations, il y a, je l'affirme, une fonction caractéristique par-dessus toutes les autres que nous remplissons; nous entretenons un enthousiasme qui va toujours en grandissant pour le développement de l'éducation

morale de la jeunesse dans le monde entier. En matière d'éducation, les grandes conceptions tendent souvent à se perdre dans les spécialisations étroites et dans des expériences qui, tout en étant admirables, ne sont que des moyens vers une fin. Nous nous occupons souvent à passer ou même à améliorer les organes de notre navire, nous oublions le voyage et le but. Notre Congrès met de temps en temps, toutes les spécialisations à l'ordre du jour de ses travaux, mais, par-dessus toute la masse des détails, il maintient vivante la flamme de l'enthousiasme.

« Nous nous avançons en tâtonnant dans les cavernes de la psychanalyse et nous honorons le corporel dans des programmes touchant l'hygiène, la tempérance, les questions sexuelles. Nous nous plongeons dans les préoccupations montessoriennes, dans les « transferts » daltoniens aux âmes individuelles, dans l'excitation des expériences d'autonomie, dans les mystères des recherches sur le caractère. Nous visitons avec empressement les fermes-écoles, les écoles-jardins, ateliers, laboratoires, studios, bibliothèques, salles de concerts, théâtres, les écoles pour sports d'enfants et pour cinémas, les musées écoles. Nous participons aux voyages d'écoliers et nous campons avec les boy-scouts et avec les girl guides. Nous applaudissons les Ligués de Bonté en même temps que nous encourageons les efforts des Amis des Animaux. Nous faisons donner plus d'importance à l'élément moral dans l'éducation religieuse; nous approuvons les projets d'éducation morale; nous recommandons des programmes d'études civiques et d'économie politique. Nous préconisons une certaine application de l'administration autonome par les élèves. Nous découvrons des avantages dans la co-éducation. Nous soutenons les guildes et les clubs de jeunes. Nous donnons notre approbation aux efforts de la Croix-Rouge. Nous découvrons des influences heureuses dans l'étude des langues et des littératures étrangères et dans l'échange des lettres et des visites entre les jeunes gens des différents pays. Nous participons aux mouvements pour l'entente internationale, pour la paix et l'arbitrage, pour la défense de la Ligue des Nations, du Pacte de Paris, de la Cour d'Arbitrage de La Haye. Peut-être, il est vrai, au milieu du tintamarre de ce vaste outillage éducatif pouvons-nous prendre une suggestion à nos amis orientaux et nous sentir enclins à ajouter un mouvement pour recommander le non-mouvement, aux maîtres et aux élèves, le calme contemplatif, le commerce avec ce qui ne bouge pas dans la nature et avec la musique intérieure de l'âme humaine. »

Sur la valeur éducative de l'histoire,

par M. L. BRUNSWICKE

« L'efficacité morale d'un enseignement historique, comme de tout enseignement en général, dépend moins de sa matière propre que de la perspective où elle est présentée. A cet égard, la « règle d'or », qu'elle soit invoquée au nom de Socrate ou au nom de Jésus, est la même;

c'est celle que Leibnitz a formulée dans ces lignes dont nous devons la révélation à M. Jean Baruzi: « La place d'autrui est le vrai point de perspective en politique, aussi bien qu'en morale. »

« ...Il appartiendra donc à l'historien de discerner ceux chez qui la maxime de vivre pour autrui n'a rien significatif, sinon de se grandir dans l'opinion des autres, et ceux dont l'ambition a été tournée, non pas selon l'éloquence de la parole, mais selon la sincérité des actes, vers le service de l'humanité... »

« ...Il n'y a de grand homme en esprit et en vérité que ceux qui peuvent justifier leur œuvre d'un point de vue proprement humain... »

♦♦

Sur la distinction de la contrainte et de l'autorité, par M. PETERSEN.

« Toute contrainte est répressive, réprimante, limitante, bref, elle restreint la liberté. L'homme contre l'homme, l'un contre l'autre, peuvent-ils prendre la responsabilité de la contrainte dans l'éducation. Oui, sans doute. S'il s'agit d'hommes dégénérés, tant au point de vue intellectuel que psychologique, on peut se charger de la responsabilité de la contrainte. Qu'il s'agisse par exemple d'enfants et de jeunes gens dégénérés dès leur naissance ou par une maladie, ou par des misères sociales au point qu'il est impossible d'escompter le déploiement d'une vie intellectuelle; mais nous voyons immédiatement que c'est là le moment où la pédagogie s'efface pour céder ses droits à d'autres sciences, la psychopathologie, le droit pénal, etc.; en d'autres termes: La contrainte n'est pas un moyen pédagogique. Il en est tout autre avec ce que j'appelle dans la pédagogie le principe d'autorité, l'autorité qu'un homme exerce sur un autre et dont on parlera toujours dans les relations entre maître et élève, et sans laquelle personne ne peut être « un chef », sans laquelle personne ne l'a jamais été. On peut illustrer ceci par l'école obligatoire. Si les enfants ne fréquentent l'école qu'avec l'aide de la contrainte scolaire, aucune influence libératrice et spirituelle n'en pourra jamais émaner, quels que soient la valeur et le talent des enfants.

« La contrainte peut cependant avoir une valeur propédeutique. Elle peut créer le cadre dans lequel la vie intellectuelle, la communauté spirituelle peuvent se développer librement.

« La contrainte, en tant que moyen pédagogique est à rejeter. La contrainte refoule l'homme en lui-même, et en fait un caractère renfermé. Là où la contrainte seule peut amener les enfants à travailler, « l'éducateur sera toujours devant les portes de leur cœur » et il n'y entrera jamais. Il ne pourra jamais pénétrer dans l'âme de l'enfant qui lui cachera toujours son monde intérieur. Leurs rapports seront tout au plus des relations correctes. L'intimité proprement humaine n'y sera jamais.

« Il en est tout autre de cette autorité véritablement éducatrice comprise dans toute pédagogie. Cette autorité a une importance essentielle pour l'éducation morale dans toute école. Elle

n'a rien de la contrainte, de la loi rigide. C'est l'autorité propre à l'adulte en tant qu'homme plus mûr, le pouvoir qui émane de lui. C'est ce pouvoir qui crée entre l'éducateur et l'élève la distance absolument nécessaire. La véritable éducation ne peut se passer de cette « distance ». On pourrait mieux caractériser le rapport qui devrait se former en se mettant devant l'esprit le rapport entre « le chef et ses hommes ». Dans les nouvelles « écoles de la vie en commun », nous voyons partout se former et se développer ces relations-là où la véritable forme a été réalisée. Parmi les nouvelles obligations, il faut mentionner surtout la fidélité qui doit exister entre élève et maître. Nous voyons dans ces conditions, comment le maître peut poser les exigences les plus fortes et les plus vigoureuses. Le rapport de fidélité entre le maître et l'élève en permet la satisfaction. Un maître qui est un véritable chef dans son groupe, sera considéré comme une « autorité en fonction » dans ses exigences. Mais chaque homme, du moins celui qui n'est pas encore sûr, recherche une puissance, une autorité sous lesquelles il peut se placer. Pour son autolibération intellectuelle — donc par un besoin intime — il recherche l'autorité d'un autre homme. Il veut et il doit mesurer sa force à celle d'un autre qui lui servira comme étalon. Il doit rencontrer une vive résistance et il ne trouvera sa tranquillité que dans l'établissement d'une harmonie entre cette puissance et ses propres forces. »

..

Sur les conditions de l'autonomie et sur les dangers à éviter dans l'autonomie, par le Dr H. WOODHOUSE.

« En Angleterre, nous avons appris beaucoup en confiant à des majors la direction de la discipline dans les grandes écoles de garçons. Pour les jeunes élèves, une telle autorité était encore extérieure, mais là où elle fonctionnait bien, elle est beaucoup plus efficace que celle des maîtres, et, je le répète, là où elle fonctionnait bien, elle a été un apprentissage moral et civique de tout premier ordre pour les majors eux-mêmes. Des expériences récentes ont conduit à conserver ces mêmes avantages tout en les élargissant; on a fait appel à la coopération d'un plus grand nombre d'enfants, particulièrement parmi les petits; on a accepté les représentants de classe, les comités de classe, les réunions générales; on est devenu plus libéral dans le soutien accordé à toutes sortes de sociétés, de groupements et de manifestations en dehors de ce que l'on pourrait appeler le système étatisé de nos écoles. Tout ceci est sorti de la partie administrative d'un groupement corporatif toujours plus riche et plus vigoureux et, à mon point de vue, c'est presque toujours la façon la plus sage d'établir le gouvernement par les gouvernés. Pour des raisons spéciales, c'est par le côté judiciaire et répressif que l'on a commencé quelques expériences; le Conseil de discipline de l'École a fonctionné d'abord, puis le Conseil des majors ou les sociétés volontaires d'élèves. Des expériences comme celles dont nous parlons plus haut,

ont eu un bon résultat, mais je crois qu'elles sont justifiées seulement dans les cas où les tribunaux scolaires et les punitions extérieures ont eu une prédominance abusive qu'il est nécessaire de restreindre. Dans des conditions plus normales on devrait commencer de préférence en s'occupant d'améliorer le fonctionnement au jour le jour de la vie de l'école et d'ajouter au contentement qu'elle procure. Il faut qu'il y ait quelque chose à faire...

« Un tel point de départ a le grand avantage que nous pouvons commencer d'aussi modeste façon que nous le jugeons bon et faire des progrès, dans le gouvernement autonome aussi graduellement qu'il nous plaît. Le vide occasionné par la suppression des ordres venus du dehors n'a pas besoin d'être créé plus rapidement qu'on ne croit pouvoir le remplir...

« ...Là où la vie sociale marche de pair avec la vie politique et où il y a quantité d'occupations qui importent au confort et à l'intérêt de tous, il advient rarement que de tels manques de transitions se produisent...

« ...On peut accorder davantage de pouvoir aux élèves à mesure que leur vie s'enrichit et qu'ils grandissent, mais cela n'implique pas, cependant, que l'adulte à la tête d'une telle institution y joue un rôle diminué. Le chef d'un Etat constitutionnel aide à jouer d'un instrument dont le ton est singulièrement plus riche et plus délicat que dans la simple organisation du despotisme et l'excellente qualité de cet instrument dépend de façon presque terrible, une fois que l'on s'est mis à la mesure, de l'attitude et de la personnalité de l'homme ou de la femme qui préside aux destinées de cet Etat... »

Des dangers de l'autonomie. « Les êtres humains, à tous les âges ont besoin d'un lieu et d'un instant où ils peuvent faire ce qui leur plaît à l'abri des critiques de la surveillance. Ces limites sont nécessairement assez étroites, cependant dans ces limites, ils peuvent échapper à l'emprise extérieure et sans cela ils s'en fatigueront beaucoup trop tôt. Et ceci a un rapport, pour revenir à notre point, avec la vie dans les institutions scolaires. Un grave danger qui menace un gouvernement autonome d'élèves bien développés, dans un endroit où les jours sont pleins d'occupations régulières, est précisément que cela fatigue les meilleurs, absorbe tous leurs instants et toutes leurs pensées au point qu'ils ne peuvent plus ouïr, comme la jeunesse le doit, les murmures les plus subtils de l'univers. Celui qui est chef parmi ses camarades est continuellement leur domestique et des maux étrangement semblables peuvent naître dans les écoles à gouvernement autonome et dans quelques familles où règne la discipline imposée. »

..

Sur l'existence de deux morales dans l'enfance,

par M. JEAN PIGET

« ...Dans la mesure où l'élaboration des réalités spirituelles dépend des rapports que l'individu entretient avec ses semblables, la morale n'est pas une et il y aura autant de types de réactions morales que de types de relations so-

ciales ou interindividuelles entre l'enfant et le milieu ambiant. Par exemple, la pression exclusive de l'adulte sur l'âme enfantine aboutit à de tout autres résultats que la libre collaboration entre enfants et, suivant que l'éducation morale emploie de préférence l'une ou l'autre de ces techniques, elle façonnera des consciences et déterminera des conduites fort distinctes les unes des autres.

« Or, en nous référant à un ensemble de recherches dont nous utiliserons surtout celles des sociologues — de Durkheim et de son école en particulier — et des psychologues de l'enfance — les travaux de Bovet et les expériences encore inédites que ces travaux nous ont suggérées (1) — nous croyons pouvoir affirmer qu'il existe, si non en général, du moins chez l'enfant, deux « morales », c'est-à-dire deux manières de sentir et de se conduire qui résultent de la pression sur l'esprit enfantin de deux types fondamentaux de rapports interindividuels. Ces deux morales qui se combinent plus ou moins intimement l'une avec l'autre chez l'adulte dans nos sociétés civilisées tout au moins, sont fort distinctes durant l'enfance et ne se réconcilient que tard, au cours de l'adolescence. C'est l'analyse de cette donnée essentielle qui nous paraît indispensable pour la classification et l'étude des procédés divers de l'éducation morale. Admettons avec presque tous les moralistes, que le respect constitue le sentiment fondamental rendant possible l'acquisition des notions morales.

« ...On peut, par abstraction, distinguer au moins deux types de respect (le second constituant comme le cas limite du premier). Il y a d'abord le respect que nous appellerons *unilatéral* parce qu'il implique une inégalité entre celui qui respecte et celui qui est respecté : c'est le respect du petit pour le grand, de l'enfant pour l'adulte, du cadet pour l'aîné. Ce respect, le seul auquel on s'acquitte d'habitude, et celui sur lequel M. Bovet a spécialement insisté, entraîne une contrainte inévitable du supérieur pour l'inférieur : il est donc caractéristique d'une première forme de rapport social que nous appellerons *rapport de contrainte*. Mais il existe en second lieu, un type de respect que nous pouvons qualifier de *mutuel*, parce que les individus qui sont en contact se considèrent comme égaux et se respectent réciproquement. Ce respect n'implique ainsi aucune contrainte et caractérise un second type de rapport social que nous appellerons *rapport de coopération*. Cette coopération constitue l'essentiel des relations entre enfants ou entre adolescents dans un jeu réglé, dans une organisation de « self-government » ou dans une discussion sincère ou bien conduite. Ce sont ces deux types de respect qui nous paraissent expliquer l'existence des deux morales dont on remarque sans cesse l'opposition chez l'enfant.

« ...Il y a donc deux types de règles allant de pair avec les deux respects : la règle extérieure ou hétéronome et la règle intérieure : la seconde seule aboutit à une transformation réelle de la conduite spontanée.

« ...Cela dit, le problème est le suivant. Parmi les procédés ayant cours en éducation morale, les uns ne font appel qu'aux ressorts propres au respect unilatéral et à la contrainte de l'adulte, d'autres ne font appel qu'à la coopération entre enfants, et d'autres, enfin, utilisent à des degrés divers ces deux sortes de mécanisme. »

**

Sur les méthodes « actives »,

par M. JEAN PIAGET

« ...L'« école active » repose sur cette idée que les matières à enseigner à l'enfant n'ont pas à être imposées du dehors, mais doivent être redécouvertes par lui au moyen d'une recherche véritable, et d'une activité spontanée. « Activité » s'oppose ainsi à réceptivité. L'éducation morale active suppose par conséquent que l'enfant puisse faire des expériences morales et que l'école constitue un milieu propre à de telles expériences. Trois points nous paraissent devoir être soulignés à cet égard :

« 1^o Pour les partisans de l'école active, l'éducation morale ne constitue pas une branche spéciale de l'enseignement, mais un aspect particulier de l'ensemble du système. Autrement dit, l'éducation forme un tout, et l'activité que l'enfant déploie à propos de chacune des disciplines scolaires suppose un effort de caractère et un ensemble de conduites morales aussi bien qu'une certaine tension de l'intelligence et que la mobilisation d'un nombre donné d'intérêts. Qu'il soit occupé à analyser les règles de la grammaire, à résoudre un problème de mathématiques ou à se documenter sur un point d'histoire, l'enfant qui travaille « activement » est obligé, non seulement vis-à-vis de lui-même, mais encore vis-à-vis du groupe social qu'est la classe ou l'« équipe » à laquelle il appartient, à de tout autres conduites que l'écolier classique écoutant une leçon ou accomplissant ses « devoirs » scolaires. Alors que chez celui-ci tout se ramène à l'obéissance et aux vertus connexes, c'est-à-dire à la morale du respect unilatéral, chez le premier, au contraire, la recherche scolaire entraîne les mêmes qualités toute l'activité scolaire. L'éducation du caractère d'entraide, de respect dans la discussion, de constituant ainsi une association de travail, il va de soi que la vie morale est intimement liée à personnelles et les mêmes conduites collectives désintéressées et d'objectivité que la recherche scientifique chez l'intellectuel adulte. La classe en est, en particulier, singulièrement vivifiée et il n'est plus besoin pour stimuler l'effort, pour canaliser les habitudes et pour constituer le contrôle personnel de recourir à des moyens extérieurs et artificiels : le principe même de l'activité conduit à ces résultats.

« 2^o L'école active suppose nécessairement la collaboration dans le travail. Dans l'école traditionnelle, chacun travaille pour soi ; la classe écoute le maître et chacun doit ensuite montrer, au cours de ses travaux et des épreuves appropriées, ce qu'il a retenu des leçons ou des lectures à domicile. La classe n'est ainsi qu'une somme d'individus et non une société : la consi-

(1) Le résultat de ces expériences paraît sous peu dans un ouvrage intitulé « Le Jugement moral chez l'enfant ».

munication entre élèves est interdite et la collaboration presque inexistante. Au contraire, dans la mesure où le travail fait appel à l'initiative de l'enfant, il devient collectif, car si le petit enfant est égocentrique et inadapté à la coopération, les enfants en se développant constituent une vie sociale toujours plus étroite. La liberté du travail en classe a donc très généralement entraîné la coopération dans l'activité scolaire. Que ce processus ait été utilisé délibérément comme dans la méthode du « travail par équipe » de Dewey, de Cousinet, etc..., ou qu'il se soit composé en marge de la méthode active, il est devenu très général. Or, il va de soi qu'une telle transformation est capitale en ce qui concerne l'éducation morale. Si vraiment le développement moral de l'enfant est fonction du respect mutuel autant que du respect unilatéral, ainsi que nous l'avons rappelé au début de ce rapport, la coopération dans le travail scolaire est appelée à devenir le procédé le plus fécond de formation morale.

« 3^e Après les deux remarques d'ordre général que nous venons de faire, il faut maintenant en venir aux procédés « actifs » d'ordre spécifique-moral. Ces procédés s'inspirent de la notion bien connue de « self-government ».

« ...Or, puisque la chasse forme une société réelle, une association reposant sur le travail en commun de ses membres, il est tout naturel de confier aux enfants eux-mêmes les lois qui régleront la discipline scolaire, en élisant eux-mêmes le gouvernement chargé d'exécuter ces lois et en constituant eux-mêmes le pouvoir judiciaire ayant pour fonctions de réprimer les délits, les enfants acquièrent la possibilité d'appréhender par l'expérience ce qui est l'obéissance à la règle, l'attachement au groupe social et la

responsabilité individuelle. Loin de se préparer à l'autonomie de la conscience par des procédés fondés sur l'hétéronomie, l'écolier découvre les obligations morales par une expérimentation vraie, intéressant sa personnalité entière.

« ...Le self-government a d'ailleurs revêtu en Europe les formes les plus diverses.

« ...Malheureusement, si capitales que soient ces expériences, nous sommes encore mal renseignés sur leurs résultats exacts.

« ...Il est fort difficile de faire la part, dans l'évaluation des expériences, de ce qui ressortit au self-government lui-même de ce qui tient aux circonstances extérieures (situation de la société adulte ambiante, externats ou internats, valeur des maîtres, etc...) et de ce qui ressortit enfin à la pédagogie générale de l'école intéressée (école active ou traditionnelle, etc.).

« ...Sans pouvoir entrer dans le détail des références, citons cependant un essai simplement à titre d'exemple. Les expériences les plus instructives sont celles que l'on a pu instituer en conditions exceptionnelles, là où par la force des choses, l'enfant peut, sans dommage pour lui, être séparé de l'adulte et fournir ainsi la mesure de ses capacités de self-government. Par exemple, le pédagogue russe Rongatcheff a su organiser à Kfar-deladine, en Palestine, une république d'enfants avec 110 petits réfugiés israéliens des deux sexes (1). Cette république constitue sans doute le résultat le plus remarquable de l'autonomie enfantine tant par le degré d'organisation et de solidarité qui a été atteint que par la diversité des tâches auxquelles les enfants ont dû faire face. »

(1) « Pour l'Ere Nouvelle », a publié une étude sur cette expérience. (Voir n° 22, septembre 1926, p. 126).

Les Ecoles belges et l'Éducation nouvelle à l'Exposition internationale de Liège 1930

par A. L. Wellens

La Belgique a fêté le centenaire de son indépendance par des manifestations grandioses qui se sont déroulées à travers tout le pays. Au nombre de ces manifestations figuraient deux expositions internationales ouvertes de mai à novembre à Anvers et à Liège. Anvers par sa situation était toute indiquée pour grouper une exposition coloniale et maritime ; Liège, capitale industrielle de la Belgique, se réservait l'industrie et les sciences appliquées, et fut en fait le siège de la première exposition internationale des sciences.

Dans tous les palais on rencontrait des expositions scolaires : l'immense galerie du palais de la France, celle du palais de la Métallurgie réservée à l'enseignement professionnel, celle du palais de l'Électricité où se groupaient les Universités belges et les écoles relevant du Ministère de la Justice, le Pavillon de la ville de Paris, celui des Provinces belges ont montré la part

importante prise en ces dernières années par les problèmes pédagogiques.

Il n'y eut pas de section spécialement réservée à l'éducation nouvelle et nous devons nous en féliciter. Ce fait indique que la pédagogie moderne s'introduit peu à peu dans toutes les écoles publiques et n'a plus aujourd'hui autant que naguère, besoin d'affirmer sa raison d'être. Tous les pédagogues qui auront visité attentivement les stands consacrés à l'enseignement auront été frappés par la large place faite à la connaissance de l'enfant, à l'adaptation de l'instruction et de l'éducation à ses caractères propres, au respect de la personnalité de l'écolier, aux résultats obtenus par l'introduction des méthodes actives. Certes on ne peut pas encore conclure que toutes les écoles publiques sont devenues des écoles nouvelles ; il reste des efforts à accomplir, des transformations à opérer, de nouveaux adeptes à cou-

querir, mais l'idée progresse incontestablement ainsi que l'ont montré la plupart des documents exposés à Liège.

Nous n'analyserons pas en détail ces documents, ce serait fastidieux. Une remarque certes s'impose : les travaux de parade faits uniquement pour exposition ont été bannis et c'est heureux. Chaque école a tenu à montrer en toute sincérité ce dont étaient capables ses élèves. Néanmoins, depuis qu'ils sont alignés sur des tables ou enfermés dans des vitrines ces travaux ont perdu le souffle de vie qui les animait quand les enfants les réalisaient. Et c'est pourquoi une exposition scolaire parait morte au grand public. C'est pour quoi, aussi, la ville de Liège eut à cœur de montrer son enseignement communal en action. Dans un vaste palais, au bord de la Meuse toutes les écoles communales liégeoises furent représentées : jardins d'enfants, écoles primaires, enseignement secondaire (écoles moyennes, athénée, lycée communal pour jeunes filles), écoles normales d'institutrices et d'institutrices, établissements d'enseignement professionnel exposent les traits marquants de leur organisation, les méthodes suivies, les résultats obtenus, les carrières auxquelles peuvent atteindre leurs élèves.

Tous les documents réunis, tous les appareils de démonstration, toutes les cultures végétales ou animales, toutes les collections, furent l'œuvre du personnel enseignant et des élèves. Il n'est matériel didactique aussi précieux que celui auquel les enfants ont collaboré. Mais le Comité technique de l'Exposition scolaire a voulu faire mieux encore : confiant dans la valeur des méthodes actives, ce comité a voulu que le Palais des Ecoles ne fût pas un austère et froid musée de choses mortes, mais un organisme vivant, une ruche gaie, bourdonnante et laborieuse.

Tous les jours, matin et après-midi, des leçons ont été faites à la vue du public dans les différents stands : bambins des écoles maternelles, garçons et filles des écoles primaires, jeunes gens et jeunes filles des établissements d'enseignement secondaire, des écoles normales, des écoles professionnelles, des ateliers d'apprentissage, sont venus chaque jour recevoir au Palais scolaire les leçons qu'ils auraient reçues dans leurs classes respectives. Les différentes écoles de la ville, dans chaque groupe d'enseignement, sont passées à tour de rôle au Palais et le public a eu constamment sous les yeux la démonstration tangible, l'application réelle des méthodes exposées dans les vitrines. Et ce fut l'un des plus gros succès de l'exposition : des milliers de parents se sont rendus compte des efforts déployés par les maîtres pour leurs enfants et la collaboration de l'école et de la famille s'en est trouvée singulièrement renforcée.

Ajoutons que deux fois par semaine des conférences furent faites au Palais scolaire même à l'intention des parents et qu'elles firent chaque fois des salles comblées. Plus de 40 causeries furent ainsi données par des membres du personnel enseignant et l'on peut affirmer que ce cycle fut la base d'une véritable école de parents. D'autre part, un journal périodique tiré à 20.000 exemplaires fut l'agent de liaison étroit entre les foyers et l'exposition scolaire. Il rendit compte

de toutes les manifestations et contribua lui aussi à rendre plus intime, plus convaincante l'admirable exposition des écoles liégeoises.

La visite du Palais scolaire de la ville de Liège a laissé à tous les pédagogues qui l'ont traversé une forte impression ; les activités diverses qui s'y déployaient, le nombre, la variété, l'ampleur, le caractère des moyens d'instruction mis à la disposition de la jeunesse liégeoise a prouvé que les pouvoirs publics savent s'imposer les sacrifices nécessaires à l'éducation. Si l'on songe qu'en 1830, la Ville de Liège ne comptait que quatre écoles communales dotées d'un budget global de 17.000 francs et qu'actuellement il y en a cent vingt-cinq avec un budget de 62.000.000 francs, on peut mesurer le chemin parcouru.

Pour réaliser un tel progrès, il a fallu à la Ville un siècle de clairvoyance et de ténacité et c'est ce long passé d'énergie qui donne un caractère émouvant à l'Exposition scolaire de 1930. Certes, nos écoles ne sont pas parfaites : l'œuvre d'éducation n'est jamais achevée et le souci constant de l'administration communale est d'améliorer encore son enseignement. Considérant que la pierre d'angle de toute réforme scolaire réside dans la connaissance plus approfondie de l'enfant, l'administration a créé un Centre d'observation méthodique des écoliers, embryon d'un laboratoire de psychologie scolaire. Ce centre a dans ses attributions :

- 1° L'examen médico-psycho-pédagogique des enfants en vue de constituer des classes homogènes ;
- 2° La sélection des enfants anormaux ;
- 3° La préparation à la sélection des mieux doués ;
- 4° L'orientation professionnelle en fin de scolarité primaire.

L'étude scientifique de l'enfant a été abordée à Liège dans divers congrès et notamment à la 9^e session de l'Association internationale pour la Protection de l'Enfance qui avait au programme de sa première section l'examen rationnel des écoliers. Une vingtaine de rapports émanant de neuf pays différents conclurent tous à l'absolue nécessité d'ajouter des examens psychologiques aux examens médicaux et pédagogiques ordinaires. La place nous fait défaut pour reproduire in extenso les vœux votés qui posent très clairement le problème et indiquent la solution immédiatement réalisable par un accord des pouvoirs publics, des médecins et des pédagogues (1).

Au IV^e Congrès international de l'Éducation familiale, la 1^{re} section, présidée par le Dr Decroly, après un rapport général remarquable de M. le chanoine Jeanjean, directeur du Laboratoire de psychologie appliquée de l'Université catholique de Paris, abonda dans le même sens et souhaita notamment la création de nombreuses consultations qui auront pour but l'examen psycho-médico-pédagogique des enfants.

(1) Ces vœux ont été publiés dans le Bulletin d'octobre 1930, de l'Association Médico-Pédagogique liégeoise, rue de Seraing, 11, Liège (Belgique).

Le Congrès international de l'Enseignement technique professionnel émit lui aussi le vœu de voir se généraliser l'observation scientifique de l'enfance et la création d'offices d'orientation professionnelle basant leurs travaux sur une psychotechnique éprouvée.

A ce propos il convient de signaler encore qu'à l'Exposition de Liège, la classe 94 D avait dans ses attributions l'orientation professionnelle et que d'importants travaux de recherches y furent exposés. Pour ceux qui touchent de plus près la connaissance de l'enfant, nous signalerons les participations de la Société Alfred Binet de Paris, de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève (M. Walther) de l'Université de Montpellier (Mlle Kovarsky), de l'Institut biotypologique de Gênes (Dr Pende), de l'Institut Fossati de Turin (M. L. Gimatti), du Laboratoire d'Ergologie de Bruxelles (MM. Sollier et Drabs), du Laboratoire de Biométrie de Liège (MM. Ledent et Wellens). C'est la première fois que la psychotechnique figure officiellement à une exposition internationale et il nous est agréable de souligner cette consécration des services qu'elle a déjà rendus.

Comme on aura pu s'en convaincre par les lignes qui précèdent les grands principes directeurs de l'éducation nouvelle ont imprégné toutes les manifestations pédagogiques qui eurent lieu dans le cadre de l'Exposition internationale de Liège 1930.

Le principe essentiel de la pédagogie moderne s'est affirmé ici indiscutablement : « *D'abord, connaître l'enfant; ensuite adapter l'instruction et l'éducation à ses caractères propres.* » Adapter l'enseignement à celui qui doit le recevoir, tenir compte de ses intérêts psychologiques, réaliser partout et dans la plus large mesure possible l'école active, libérer toutes les énergies de l'enfant, telles semblent être les préoccupations des pédagogues et des psychologues qui participèrent à l'Exposition de Liège et nous avions raison de nous réjouir du fait qu'il n'y eut pas à Liège de section spéciale de l'Éducation nouvelle.

L. WELLENS,

Directeur du Centre d'Observation des Écoliers de la Ville de Liège.

Nouvelles diverses

PÉROU.

Le VI^e Congrès panaméricain de l'Enfant.

Le VI^e Congrès panaméricain de l'Enfant s'est tenu à Lima du 4 au 11 juillet 1930. Vingt pays y étaient représentés. Le travail a été partagé entre six sections : médecine, chirurgie, hygiène, assistance, législation, éducation. Parmi les nombreuses résolutions adoptées, citons les suivantes qui intéressent plus particulièrement l'éducation nouvelle :

Le Congrès recommande l'étude de la biométrie infantile, afin de fixer les caractéristiques du développement physique de l'enfant américain.

Il déclare absolument urgent d'inclure la préparation à la maternité et la puériculture dans les programmes pédagogiques des États améri-

cains où, jusqu'à ce jour elle ne figure pas, et de faire bénéficier de cet enseignement les enfants de l'âge post-scolaire.

Il déclare indispensable l'organisation sur une base autonome d'un service médical scolaire dans tous les États du continent.

Il recommande la création d'écoles en plein air, ces institutions étant le moyen le mieux adapté et le plus économique d'assurer les buts proposés par l'école active.

Recommande la création d'instituts pédiologiques pour l'étude de l'écolier américain.

Recommande d'intensifier l'effort pédagogique qui est un des moyens les plus efficaces de résoudre le problème indigène.

Parmi les Actes du Congrès se trouve un Mémoire de M. Ad. Ferrière, sur le Bureau international d'Éducation.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

René HUBERT, professeur à la Faculté de Lille.
Henri GOUIER, chargé de cours à la Faculté de Lille. *Manuel élémentaire de pédagogie générale.* Delalain, 1930 (1 vol. 20 x 13 cm. de 322 pp. Prix :).

Voilà un manuel à l'usage des élèves d'école normale, qui réjouira le cœur des amis de l'Éducation nouvelle. Les auteurs y ont réalisé ce tour de force de réunir dans un volume toute la matière d'enseignement « pédagogique » que les programmes et la tradition imposent aux futurs maîtres, et les aperçus, les discussions, les renseignements qui peuvent les orienter vers le désir et la recherche méthodique d'une conception assez différente de leur rôle et de leur attitude auprès des enfants. En sorte que le professeur

peut le mettre entre les mains de ses élèves, sans crainte de les voir, abreuvés à cette seule source, désorientés dans leurs principes et démunis de leurs moyens d'action au contact d'une réalité scolaire et d'exigences administratives auxquelles ils n'auraient pas été préparés, et pourtant avertis de la possibilité et des moyens d'éveiller le goût, l'esprit de recherche et de progrès des futurs maîtres, ni celui plus prudent qui cherche surtout à l'aider dans des débuts difficiles en le faisant profiter de l'expérience traditionnelle, ne pourront avoir scrupule à adopter cet ouvrage.

Ils y trouveront, sur chaque question, à la suite ou à côté de l'exposé des principes, des points de vue, des applications de nos méthodes usuelles, étudiées avec sympathie et intelligence, l'indication exacte du point par lequel ces méthodes se complètent et s'appliquent plus judi-

ciusement dans les écoles nouvelles, le point par lequel elles sont en opposition avec elles.

Ce parallélisme, remarquablement conduit, s'observe dès le début où l'historique, les institutions, les doctrines et méthodes d'éducation se prolongent par l'indication des problèmes actuels d'organisation (école unique), des méthodes (programmes, discipline) et des solutions tentées par les écoles nouvelles. Il se continue dans l'étude des principes de technique éducative où les auteurs ont, pour la première fois, peut-être dans un manuel, donné une place, à côté de la psychologie de l'enfant, à la psychologie des sociétés d'enfants et ont courageusement discuté la question de l'autonomie des écoliers. Dans la troisième partie, consacrée aux « méthodes éducatives », ils passent en revue, dans le même esprit et avec la même documentation, la question des emplois du temps, des groupements d'élèves, des plans d'études, de la coordination des enseignements, et celle des divers procédés intuitifs, actifs, etc...

Dans la quatrième partie, chaque enseignement est étudié dans sa technique spéciale.

Une documentation riche et bien à jour, une bibliographie où la place est largement faite aux éducateurs modernes et aux descriptions d'expériences pédagogiques soutient et complète ce remarquable travail, où l'esprit critique ne perd jamais ses droits, mais qui ne tombe pas dans l'erreur de réserver son acuité aux tentatives de perfectionnement à l'exclusion des pratiques traditionnelles. En pourrait-il être autrement ? Les auteurs professent l'un et l'autre, dans cette remarquable Faculté de Lille où l'influence de l'ancien doyen, M. Georges Lefèvre, a fait naître et a maintenu le goût des recherches pédagogiques, où la haute autorité du recteur, M. Chaletot, encourage le travail et les initiatives. Ils sont parmi les plus actifs animateurs de ce Groupe du Nord des Amis de l'Éducation Nouvelle, qui est sans doute en ce moment, le foyer le plus actif non seulement de propagande mais d'expérience des méthodes nouvelles dans les écoles publiques.

C'est pourquoi nous saluons avec joie ce manuel en souhaitant que sa diffusion n'ait pas seulement pour effet d'éclairer les esprits, d'éveiller les curiosités, mais de faire naître les expériences dans notre pays si accueillant aux idées, si indifférent aux réalisations.

E. F.

Baudry de SAUNIER, *Éducation sexuelle*. (Paris, Flammarion 1930, 1 vol., de 148 pages et 50 illustrations, prix: 12 fr.).

Voici un excellent petit traité d'initiation aux choses de la vie sexuelle, qu'on pourrait appeler une « grammaire des organes de la reproduction », et une « grammaire simple et complète », comme celle de Crouzet, Berthet et Galliot pour expliquer la langue française. L'auteur l'appelle « un petit traité de mécanique, de mécanique humaine. Un traité des organes dont tout homme et toute femme ont la hanse perpétuelle, dont le fonctionnement normal a le but le plus noble qui soit, le don de la vie. »

Le lecteur a un moment de surprise, en voyant les spécialités de cet auteur : « L'Art de bien con-

naître une automobile », « Mon automobile dépense trop », « Initiation à la T. S. F. », etc. Il ne s'agit là ni d'un médecin ni d'un éducateur, non plus d'un moraliste ou d'un membre du clergé, mais seulement d'un père, soucieux de mettre entre les mains de ses fils et de ses filles un petit bréviaire de l'anatomie et de la physiologie de cette pièce admirable de mécanique qu'est le corps humain, dans ses rouages délicats des organes reproducteurs, et par comparaison avec les organes et fonctions semblables chez tous les êtres vivants, les plantes, les animaux inférieurs, puis les animaux supérieurs. La reproduction humaine est traitée aux deux beaux chapitres : I. « L'Homme » ; II. « La Femme. » C'est très complet, avec la terminologie scientifique mais aussi très simple, avec les mots populaires, et surtout très suggestifs, avec les très nombreuses images qui font d'emblée saisir les choses. Pour qui cherche à se documenter au point de vue de la technique de la vie sexuelle, c'est l'ouvrage parfait, contenant l'indispensable qu'il faut savoir.

Mais le titre est-il vraiment bien choisi ? L'ouvrage s'appelle : « Éducation sexuelle », mais ne constitue à nos yeux qu'une « instruction » des choses de la vie sexuelle, un exposé simple et complet, très probe, très chaste, même quand il traite des maladies vénériennes dans le chapitre qui a pour nom « Misères génitales ». — Mais ce n'est là qu'une « mécanique »... et l'éducation sexuelle comporte autre chose.

L'auteur suppose qu'une mère veuve, ayant trop de « pudeur » mettra cet ouvrage entre les mains d'un fils de 17 ans : soit, si elle en a fait un être maître de ses impulsions, fort dans sa volonté et de son système nerveux. Mais cette mère mettra-t-elle aussi pareil livre à la portée de sa fille de 15 ans, soit en le lui donnant à lire ou en le lui laissant lire « en cachette », selon une expression de l'auteur ? Je ne le crois pas. Cet ouvrage supposera de la part de la jeune fille, une force de caractère et un inhibition des impulsions affectives bien extraordinaires... et qu'il faudrait avoir préparées de longue date. L'éducation sexuelle, au sens complet du mot, comporte la formation de la volonté inhibitrice, de la maîtrise de soi, en vue de l'idéal de la vie conjugale (pour laquelle les jeunes des deux sexes veulent se garder purs), de celui de la vie de famille pour laquelle ils recherchent l'élevation des sentiments et se préparent à la paternité et à la maternité futures, conscients de la noblesse de cet avenir.

C'est pourquoi cet excellent petit dictionnaire de l'anatomie et de la physiologie de la reproduction conduira les vrais éducateurs à revenir, aux pionniers, aux maîtres en l'espèce, de l'éducation sexuelle : Mme E. Pieczynska et son admirable « École de la Pureté », F.-W. Foerster, Lord Baden-Powell, Dr Paulina Luisi, — et leurs disciples, — soucieux de faire, moins l'éducation sexuelle, qu'une éducation tout court, selon tout ce qu'elle suppose de grand et d'élevé.

M. EVARD.

Editeurs : FÉLIX ALCAN, Paris
 NICOLA ZANICHELLI, Bologna. — DAVID NUTT, Londres
 AKAD VERLAGSGES LIESCHAF, Leipzig
 G. E. STECHERT Co, New-York
 R. Z. HERMANN, Madrid
 FERNANDO MACHADO & Co, Porto
 THE HARUZEN COMPANY, Tokyo

“ SCIENTIA ”

Revue internationale de synthèses scientifiques
 Paraissant mensuellement en fascicules de 110 à 120 pages chaque

Ex Directeur : EUGENIO RIGNANO

Directeurs : F. BOTTAZZI - G. BRUNI - F. ENRIQUES

EST L'UNIQUE REVUE à collaboration vraiment internationale.

EST L'UNIQUE REVUE à diffusion absolument mondiale.

EST L'UNIQUE REVUE de synthèse et d'omniculation du savoir, qui traite les questions fondamentales de toutes les sciences ; histoire des sciences, mathématiques, astronomie, géologie, physique, chimie, biologie, psychologie et sociologie.

EST L'UNIQUE REVUE qui, par des enquêtes conduites auprès des plus éminents savants et écrivains de tous les pays (Sur les principes philosophiques des diverses sciences ; sur les questions d'astronomie et de physique les plus fondamentales qui se trouvent à l'ordre du jour ; sur les contributions que les divers pays ont apportées au développement des diverses branches du savoir ; sur les plus importantes questions de biologie ; sur les grandes questions économiques et sociologiques internationales ; étude tous les problèmes essentiels qui agitent les milieux intellectuels du monde entier, et constitue en même temps le premier essai d'organisation internationale du mouvement philosophique et scientifique

EST L'UNIQUE REVUE qui met en valeur d'avoir parmi ses collaborateurs les savants les plus illustres du monde entier.

Les articles sont publiés dans la langue de leurs auteurs et à chaque fascicule est joint un supplément contenant la traduction française de tous les articles non français. Ainsi la revue est complètement accessible même à qui ne connaît que la langue française. (Demander un numéro gratuit au Secrétaire Général de « Scientia », Milan, en joignant à la demande, pour remboursement des frais d'envoi, la somme de quatre francs en timbres-poste français).

ABONNEMENT : Fr. 200

BUREAUX DE LA REVUE :

Via A. De Togni 12, Milano (116)

Secrétaire Général : Dr PAOLO BONETTI

LEÇONS D'ANGLAIS
 POUR ÉTRANGERS

Miss Dorothy MATTHEWS, B. A.

Licenciée (avec honneur) en langues modernes
 précédemment Secrétaire de la Section Anglaise
 de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle
 ayant dix années d'expérience
 comme professeur privée
 donne des leçons particulières

d'ANGLAIS

pour adultes et enfants

Cours spéciaux pour personnes désireuses de
 s'exprimer facilement par écrit ou en public

Cours généraux de Langues et de Littératures

Appréciation poétique

31, Effingham Street. LONDRES S. W. 1.

Pensionnat pour Enfants Nerveux

N^o 111, Rambert, dipl. de l'Institut J.-J. Rousseau

Romainmôtier (Vaud, Suisse) altitude 670 m.

Enseignement spécial, basé sur les méthodes nouvelles, appropriées à l'état psychologique de chaque enfant.

Travaux manuels et jardinage.

Vie de famille à la campagne. Élèves très peu nombreux.

Soins affectueux.

But poursuivi : réadaptation de l'enfant nerveux et retardé aux exigences de la vie sociale.

ÉCOLE NOUVELLE

La Pelouse-sur-Bex, Suisse

POUR GARÇONS ET FILLES

L'École Nouvelle « La Pelouse » jouit d'une situation particulièrement favorable aux sports d'hiver, et aux excursions en montagne durant la belle saison.

Son but est de réaliser des progrès moraux, intellectuels et physiques en se basant sur la nature individuelle de chaque élève. La vie de l'école est saine, pleine d'intérêt et de diversité.

Un programme spécial est établi pour chacun des élèves, ce qui permet un développement harmonieux de leurs capacités, sans éléments de rivalité.

Le plan général des études est mobile, et permet aux élèves de se spécialiser s'ils le désirent, ou de suivre leurs programmes.

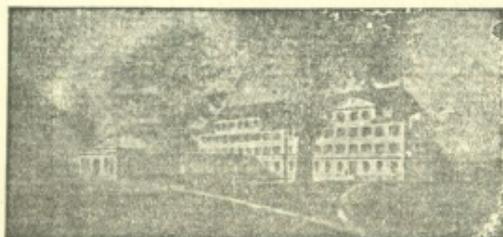
Les langues, les sciences, les mathématiques, la musique, la gymnastique rythmique, le dessin et les travaux manuels sont étudiés avec soin.

La directrice, Mlle Hemmerlin se fera un plaisir de fournir de plus amples détails sur l'école.

ÉCOLE INTERNATIONALE DE GENÈVE

Route de Chêne, 62
Grande Boissière

Ecole Primaire et Secondaire d'Esprit International
Enseignement en français et en anglais



Applications des principes de l'Ecole active. Culture générale ayant à la fois pour objet l'éducation de l'initiative individuelle et la connaissance du monde moderne telle qu'il tend à se reconstruire sous la forme d'une Société des Nations.

Pour tous renseignements :
S'adresser à l'Ecole International
de Genève, 62, Route de Chêne
Grande Boissière, Genève.

ÉCOLE NOUVELLE

de la Suisse italienne



(Landerziehungsheim & Freie Schulgemeinde)

Brusata di Novazzo (Mendrisiotto)

(Tessin)

ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE
pour enfants des deux sexes de 6 à 17 ans

Étude spéciale des Langues Modernes

- Ecole de dessin et de peinture —
- Education familiale et individuelle —
- Nombre limité —
- Séjour pour les vacances —
- Elèves pour la seule étude des langues,
de la peinture ou de la tissanderie artistique —

Programmes par la Direction :

Professeur F. GRUNDER, Docteur de l'Université de Paris et Professeur Jeanne GRUNDER

“ ASEN ”

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 D^r O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (Suisse)

ÉCOLE “ Royal ” KYBOURG

Directeur : R. KYBOURG

officier d'académie

4, Tour-de-l'Île, 4, GENÈVE

STÉNOGRAPHIE française, allemande, anglaise, italienne

DACTYLOGRAPHIE - LANG. ES - COMPTABILITÉ

CORRESPONDANCE COMMERCIALE

Exécute tous travaux de Sténo-Dactylo

“ MENS SANA ”

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DELICATS

M. et M^{me} MULLER-LEMAIRE

Châvères-sur-Bex (Vaud, Suisse), 1320 m. d'altitude

Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du D^r Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans les cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile. L'enseignement complet se donne aussi en hollandais.

Référence de premier ordre. Recommandé par M. Ad. Ferrière, Directeur Adjoint du bureau d'Éducation à Genève.

PETITE ÉCOLE NOUVELLE

VÉSENAZ

(près Genève)

Internat coéducatif
pour enfants de 4 à 8 ans
et jeunes filles

Éducation individuelle

Enseignement par petits groupes

Préparation aux examens
suisses et étrangers

Vie de famille, heureuse et saine

Travaux manuels

Sports - Excursions

COURS DE VACANCES

en juillet et août

Pour prospectus et références
s'adresser à

M^{me} Alice Kullmann

PROGRESSIVE EDUCATION

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEWER TENDENCIES IN EDUCATION

The publication of the Progressive Education Association, an Association devoted to the encouragement of the creative spirit in education. Each of the four issues is devoted to complete and interesting discussions of important educational problems; a valuable book in itself.

Subscription Two Dollars fifty cents per year; single issues seventy five cents. Reprints of former issues are available at thirty-five cents each. * Foreign Postage twenty-five cents extra *

THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION, 10, Jackson Place, Washington, D. C., U. S. A.

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

Education et instruction pour jeunes garçons et jeunes filles dès le premier âge et jusqu'à l'âge adulte.

OBERHAMBACH
bei Hoppenheim (Bergsee)
Hesse-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande

L'extension que prend l'*Ecole Internationale* de Genève nécessite parfois la création de nouveaux postes de Professeurs.

Les candidatures de maîtres expérimentés dans les méthodes nouvelles doivent être envoyées à M. Paul Meyhoffer, Directeur à l'*Ecole Internationale*, 62, Route de Chêne, Genève.

VOYAGES EN SUISSE

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

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

Pour tous renseignements sur la Suisse
et les moyens de s'y rendre, s'adresser aux

AGENCES OFFICIELLES DES CHEMINS DE FER FÉDÉRAUX

PARIS, 37, Boulevard des Capucines.

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

NEW-YORK, 475, Fifth Avenue.

BERLIN, 57-58, Unter den Linden.

VIENNE, 18, Schwarzenbergplatz.

VENTE DE BILLETS**LA NOUVELLE ÉDUCATION**

Revue mensuelle de la pédagogie nouvelle en France

Articles spéciaux pour les parents Listes de Livres pour enfants

Cotisation : France 15 francs ; Etranger 20 francs

Administration : 77, Rue Denfert-Rochereau, PARIS (XIV^e)

Chèques postaux : Paris, 1502-69

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE Chailly-sur-Lausanne (Suisse)

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE
EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS
Internat pour garçons seulement

Autant d'individualisation, de travaux manuels et de vie en plein air qu'en permet
la préparation à des examens d'État.

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic. théol. et lit.

ÉCOLE NOUVELLE LA CHATAIGNERAIE⁵⁹ sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 8 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLEINES-S-BLANAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne,
site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille
au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par
la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie indivi-
duelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Directeur : R. NUSSBAUM.

Téléph. Blonay 97

REVUE DE SYNTHÈSE SPIRITUELLE

PHILOSOPHIE. ART. SCIENCE

VERS L'UNITÉ

Publiée sous la direction de M^{me} Th. DAREL, fondatrice, rédactrice en chef
et de M. le Marquis De Cass Fuzet

Mouvement philosophique, revue littéraire, art, astrologie, graphologie, physiognomonie métapsychisme,
culture mentale et éducation de la sensée.

NOUVELLE SÉRIE : 5 numéros de 100 pages par an, en France : 40 frs ; autres pays : 60 frs.
rue Chomel, Paris VII. Compte de chèques postaux : 42.373. MAISONNEUVE, éditeurs, Paris

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Profet d'École nouvelle. Genève, B. I. E. N., 1929. (Traduit en espagnol)..... Fr. 0.80
- Das erste Jahr bei dem Land Erziehungshaus Haubinda, 1901-1902. Leipzig, Voigtlaenders, 19^e ed., 1910..... (épuisé)
- La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912. (Traduit en italien, en espagnol et en portugais)..... Fr. 1.—
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Mich et Thron, 1912. (épuisé)
- La loi du Progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915.. Fr. 15.—
- L'Esprit latin et l'Esprit germanique. Esquisse de psychologie sociale. Genève, Carmel et B. I. E. N., 1917..... Fr. 2.50
- Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, Société générale d'Imprimerie, 1919..... Fr. 1.—
- Transformons l'École. Genève, B. I. E. N., 1920. (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto)..... (épuisé)
- L'Autonomie des Écoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921. (Traduit en espagnol)..... Fr. 6.—
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuse, n° 3, 1922..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant. Genève, B. I. E. N., 1922 (Traduit en espagnol). Fr. 1.25
- L'Éducation dans la Famille. Genève, Editions Forum, III^e éd., 1923. (Traduit en espagnol, en allemand, en grec et en hollandais). Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique. Genève, 1923. (Traduit en espagnol)..... (hors commerce)
- La Société des Nations dans les Écoles de la Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1923..... Fr. 0.50
- L'École active. Genève, Editions Forum, III^e éd., 1926. (Traduit en roumain, en esp., en italien, en allemand, en serbe et en anglais.) Fr. 7.50
- L'Enseignement de l'Histoire. Paris, Revue de synthèse historique, 1924..... (hors commerce)
- Les lois sociologiques. Genève, Feuille centrale de Zoologie, janvier 1926... Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Écoles nouvelles, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Les problèmes de l'hérédité. Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. (Traduit en espagnol)..... (épuisé)
- La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1926. (Traduit en espagnol). Fr. 3.50
- L'Aube de l'École sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927..... Fr. 2.50
- L'Éducation constructive. Tome I. Le Progrès spirituel. Genève, Editions Forum, 1927. (Traduit en espagnol)..... Fr. 7.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927. Fr. 1.50
- La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lambertin, 1928. (Traduit en espagnol)..... Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928. (Traduit en espagnol). Fr. 2.40
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. L'Éducation en Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1929. (Traduit en espagnol). Fr. 1.50
- La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, 1924. (Traduit en russe et en espagnol.) II^e édition en 1929..... Fr. 6.—
On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELOS, Une École nouvelle en Belgique. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915..... Fr. 3.50
- ELISABETH HOGUWIS, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50
- M. BOSCHETTI-ALBERTI, L'École sereine d'Agno. Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 1.—

Les prix sont indiqués en francs suisses.

Ces ouvrages sont en vente chez l'auteur, Chemin Peschier, 10, Champel-Genève et à Paris à la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine (VI^e).

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Fondé en 1921

RATTACHÉ À LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Président d'honneur : M. Paul LANGEVIN, Professeur au Collège de France.

Président : M. FAUCONNET, Professeur à la Sorbonne.

Vice-Présidents : M. BERTIER, Directeur de l'École des Roches.

M. BIERON, Professeur au Collège de France.

Docteur WALLON, Professeur à la Sorbonne.

REVUE « POUR L'ÈRE NOUVELLE ». Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

SECRETARIAT :

Secrétaire : M^{lle} E. FLAYOL, Directrice honoraire d'école normale.

Musée Pédagogique : 41, rue Gay-Lussac

Secrétaire-Trésorière : M^{lle} J. HAUSER

Paris V^e - Téléphone Gobelins 06-32

Compte Ch. Post. 697-92, 18. av. de l'Observatoire, V^e

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Mensuel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'École Unique en France et à l'étranger, une documentation étendue : exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : France 16 francs ; étranger 20 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : 15 francs, plus majoration de 4 francs pour l'étranger.

Prix d'un numéro simple : 2 fr. ; double : 4 fr. (majoration de 0 fr. 50 pour l'étranger).

S'adresser : M. Weber, secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). Compte postal : Paris : 831-57.

ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente caillonnée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt — GARDIENS de 7 à 17 ans

Langues modernes et anciennes — L'Enseignement se donne en français et en allemand — Directeur : H. TOBLER.

Ecole d'Etude Sociales pour Femmes

Subventionnée par la Confédération

Semestre d'été : avril-juillet | Semestre d'hiver : octobre-mars

Culture féminine générale : Cours de sciences économiques, juridiques et sociales ; Préparation aux carrières d'activité sociale (protection de l'enfance, surveillances d'usines, infirmières-visiteuses, etc.) ; d'administration, d'établissements hospitaliers, de laboratoires, d'enseignement ménager et professionnels féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Le Foyer de l'école, où se donnent les cours de ménage : cuisine, coupe, mode, etc., reçoit des étudiantes de l'école et des élèves ménagères comme passionnaires.

Programme 50 cts et renseignements par le Secrétariat, 6, Rue Charles Bonnet, GENEVE.



Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

Pont-Céard près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 150 Ad. Télég. Internation : MONNIEB-VERSOIX

L'institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau International des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs expérimentés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre, secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur.

W. GUNNING, Docteur en pédagogie.