

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE, Docteur en Sociologie,
Vice-Président de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

D^r DECROLY
Professeur à l'Université de Bruxelles.

D^r PIERON
Professeur au Collège de France

M. PIAGET
Directeur du Bureau International d'Éducation
à Genève.

D^r WALLON
Professeur à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

AD. FERRIÈRE : *L'Éducation nouvelle en Colombie.*

AD. FERRIÈRE : *L'Éducation nouvelle au Mexique.*

H.-A. OVERSTREET : *Éléments d'une culture mondiale.*

H. BOUCHET, Agrégé de l'Université : *L'École active dans l'Enseignement
secondaire en France.*

F. DUBORS : *Chronique Belge.*

Communications.

Nouvelles Diverses.

A Travers les Revues.

Livres.

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

II^{me} Année

FÉVRIER 1932

N^o 75

ADMINISTRATION ET RÉDACTION :

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Musée Pédagogique — 41, rue Gay-Lussac — PARIS.V^e (Tél. : Odéon 24-44)

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

Secrétariat Général :

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

Comité Exécutif International :

Directeurs : Mrs. Beatrice ENSOR (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, Wicnerstrasse 44, Dresde A. 1. (Allemagne).

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

FRANCE et SUISSE ROMANDE : POUR L'ÈRE NOUVELLE, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, 41, rue Gay-Lussac, Paris.

BELGIQUE : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PORNIOT, Ocl. PICALAUSA, F. DUBOS, Céron-Mousty.

BULGARIE : SVOBODNO VASPITANIE (L'Éducation libre), D^r KATZAROFF, 13, rue Batchokiro, Sofia.

CHILI : LA NUEVA ERA, M. Armando HAMEL, Casilla 3603, Santiago.

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

ESPAGNE : REVISTA DE PEDAGOGIA, M. LORENZO LUZURIAGA, 31, Miguel Angel, Madrid, 6.

HOLLANDE : VERNIEUWING. M. J. H. BOLT, Schaeplmanlaan, 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, Don José REZZANO, Mrs Humberto I, 3159, 743, Buenos-Ayres.

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

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

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVE SKOLY, Dr. Otokar CHLUP, Siroci ul., 7, Brno.

TURQUIE : FIKIRLER, Mustafa RAHMI Bey, Collège International, Izmir.

URUGUAY : ESCUALA ACTIVA, M^r Blas S. GENOVESE, Charua 1810, Montevideo.

YUGOSLAVIE : RADNA SKOLA (L'École active). M. Yov. S. JOVANOVIĆI, Slevana Stremca 5, 10, Belgrade.

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le 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

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

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

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

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

L'Éducation Nouvelle en Colombie

Le gymnase moderne de Bogota

par Agustín NIETO CABALLERO

Le gymnase moderne de Bogota est une "école nouvelle" privée, externat et internat, fondée en 1914. Pendant plusieurs années, il a été plus ou moins ignoré par les pouvoirs publics. Fréquenté par les fils de parents clairvoyants, il a fini par conquérir de haute lutte la faveur du public de la capitale. En 1928, il comptait plus de trois cents élèves et le nombre des inscriptions continuait à croître. Mais la direction a jugé ce nombre excessif et a ramené le chiffre à deux cent cinquante. En juillet 1926, le médecin attitré de l'école, depuis de nombreuses années, se trouvait porté au poste de Ministre de l'Instruction publique. On devine à quel point ce fait a exercé une influence non seulement sur la notoriété de l'école elle-même, mais sur sa portée, à titre d'exemple et de modèle pour le pays tout entier. Des maîtres des écoles publiques viennent y faire des stages et l'on vise dans la mesure du possible à transformer l'école publique à l'image du gymnase moderne.

Cette magnifique ascension spirituelle ne s'est pas faite sans nombre de difficultés. Je ne parlerai pas des crises financières qui se sont succédées. Elles ont trouvé leur solution non seulement dans la générosité de quelques donateurs dont l'un a sacrifié de fil en aiguille près d'un demi-million de francs or; mais aussi dans le dévouement des maîtres qui ont consenti, lors des crises, à des réductions de salaires sensibles; des élèves qui ont fait leur possible pour réduire les frais de l'école et lui permettre de franchir le mauvais cap; enfin les mères elles-mêmes sont allées parfois jusqu'à vendre leurs bijoux afin de trouver des ressources pour sauver cette institution qui sauveait leurs propres enfants.

Le fondateur de l'école, M. Agustín Nieto Caballero, s'était préparé de longue main. Il avait voyagé en Europe et en Amérique, séjournant à l'école Decroly à Bruxelles, à l'Institut des Sciences de l'Éducation de Genève et au Teachers College de New-York. Il a su s'entourer d'un corps enseignant plein de dévouement. Il n'a pas

hésité à faire venir de Barcelone un des maîtres de l'école nouvelle catalane, M. Pao Vila, ancien élève de l'Institut des Sciences de l'Éducation de Genève. Il a prié M. Decroly lui-même de venir donner à Bogota une série de leçons sur les tests et sur sa méthode. Surtout il a su ne pas heurter de front les habitudes profondément ancrées de ses concitoyens. Pas de coéducation des sexes : le problème est considéré comme prématuré; pas d'autonomie absolue des écoliers : il fallait tout d'abord donner à ces jeunes élèves la conscience de la discipline; pas d'École active au sens absolu, c'est-à-dire fondée sur l'initiative et les intérêts prédominants et actuels des élèves; mais les "méthodes actives" qui assurent la pleine participation intellectuelle, affective et active de l'enfant aux disciplines que lui propose à bon escient le maître; pas d'horaire entraînant de longues périodes de travail portant sur un même sujet, afin de ne pas rompre trop brutalement avec la conception courante de l'école; mais en tout et partout du bon sens, de la modération, un régime paternel clairvoyant, et cette habitude, précieuse partout, d'« envisager les problèmes pour eux-mêmes ». Chaque cas particulier fait l'objet de discussions approfondies. Si la solution choisie se trouve n'être pas la meilleure possible, on avoue son erreur et l'on change ses dispositions afin de faire mieux. M. Nieto Caballero et ses collaborateurs n'ont pas voulu introduire du dehors en Colombie une "école nouvelle" idéale et abstraite, mais partir des besoins du pays, de la nature des élèves, des aptitudes des professeurs. Ils sont parvenus ainsi à un résultat infiniment meilleur que celui de bien d'autres novateurs qui, pour avoir voulu faire trop, et trop bien, ont abouti à un échec plus ou moins retentissant.

AD. F.

Les lignes qui suivent sont traduites de divers chapitres de l'ouvrage encore inédit de M. Nieto Caballero intitulé "Une école" ou "Dix-sept ans de travail éducatif dans le gymnase moderne de Bogota".

FORMER L'ESPRIT

Les sociologues de l'un et de l'autre continent commencent à se préoccuper des tendances, contraires à l'intérêt de la collectivité, qui surgissent de plus en plus nombreuses et insistantes au sein de la Société contemporaine. On parle, surtout depuis la fin de la grande guerre, du relâchement du caractère, de l'élasticité qui s'empare de la conscience de l'homme, de la perte de la sensibilité, de la domination de l'intrigue, de l'égoïsme qui se manifeste d'une façon toujours plus aiguë, du scepticisme et du manque de respect à l'égard de toutes les nobles valeurs qui font la grandeur de la vie. On parle de la poursuite honteuse d'un empire unique : celui de l'or, aliment de l'avarice sans merci et du vertige des plaisirs faciles ; il incite des gens de tout âge non seulement à un travail exténuant dépourvu de toutes fins spirituelles, mais aussi à la spéculation, au jeu, aux procédés illicites qui vont jusqu'à côtoyer le code pénal. Comme lénitif et stimulant des revers subis et des illusions perdues, on a créé un paradis nouveau : celui des drogues stupéfiantes...

Par opposition à ce courant, on constate déjà la présence de forces spirituelles organisées qui luttent pour imposer un idéal fort, noble et élevé. Des hommes de credo divers, mais possédant une même foi en une humanité meilleure, affirment leurs pensées au milieu de la jeunesse vacillante ; ils créent un monde pacifique sans haine et sans rancune, mu uniquement par un effort constructif dans les domaines de l'esprit ; à l' " état sauvage dépourvu de barbarie " annoncé par un philosophe comme un symptôme de décadence de notre civilisation, on cherche à substituer un groupement nouveau d'êtres humains qui sachent penser, sentir et exécuter sans agressivité et dont les préoccupations dépassent les buts simplement utilitaires de l'individu. De là ce sursaut spiritualiste qui secoue aujourd'hui les penseurs énergiques et qui commence à avoir à l'école une répercussion profonde.

Il ne s'agit pas uniquement dans ce cas de l'éducation populaire. Le fils du riche a besoin de nos jours plus que jamais d'une haute éducation morale et intellectuelle. C'est de la façon dont sera formé son esprit que dépendra la valeur de la richesse déposée entre ses mains : elle sera un instrument formidable de progrès et de bien-être social, ou se bornera à exhiber une vulgarité superficielle. Ce sont les riches qui peuvent exercer l'influence la plus grande ; ils possèdent les moyens les plus vastes d'aider au progrès ou à la régression de la collectivité. Le genre

d'éducation qu'on leur donne revêt donc une importance transcendante. Il n'existe pas de chose plus vulgaire que la possession de l'argent sans culture. Il n'existe pas de poids mort qui s'oppose davantage au progrès de la culture d'une nation que celui des riches oisifs qui ne laissent d'autres traces de leur vie que celles de leurs vices ou de leur lâcheté. L'or de ces gens se transforme en larmes et en scories.

Le bon citoyen doit représenter une force sociale qui contribue à élever l'esprit de la collectivité. Il importe donc de développer le plus possible ses capacités physiques, intellectuelles et morales. Il faut le préparer techniquement afin de lui assurer un rendement efficace. Mais le problème de cette préparation sera toujours lié très étroitement à la conception générale de l'éducation que nous lui avons donnée. Former un homme utile, fin primordiale de toute action éducative, sera toujours quelque chose de plus que de doter cet être d'une somme déterminée de connaissances. Sans une conception virile et généreuse de la vie, sans intégrité morale, sans un sentiment austère de la responsabilité, sans disciplines spirituelles, sans volonté organisée, on ne saurait donner un sens élevé, le plus élevé possible, à la vie du citoyen que nous voulons former. C'est ainsi que nous avons compris notre tâche dès le premier instant.

Nous ne savons pas de science certaine quels sont les problèmes qu'auraient à résoudre les nouvelles générations ; nous ne savons pas dans quelle direction elles nous entraîneront ; mais dès aujourd'hui nous pouvons assurer que ce qu'il faudra faire sera grave et complexe ; aussi est-il urgent de préparer l'intelligence et le sentiment d'une façon large et courageuse. Il sera nécessaire que ces jeunes gens possèdent un sentiment clair de leurs responsabilités et sachent les assumer avec une énergie sereine. Ils devront avoir l'esprit alerte pour prendre les initiatives opportunes et ceci sans se laisser aller à des rivalités mesquines. Chaque jour il sera plus nécessaire de rapprocher, de concilier, d'harmoniser les multiples efforts individuels, afin de faire d'eux une force qui compte dans les destinées de la nation.

Il est bon en tout temps de cultiver l'individualité, afin de permettre à chaque être de se développer librement et complètement ; mais ce serait un erreur de ne pas mettre l'accent de l'éducation sur l'esprit de coopération sociale ; celui-ci est une nécessité et un devoir pour tous ceux qui sont destinés à former une collectivité prospère, ordonnée et propre à offrir une existence bienfaisante à ses membres.

LE MAÎTRE A L'ÉCOLE ACTIVE

Les nouvelles méthodes d'éducation ont pour but de former l'esprit critique de l'élève. Comme le monde progresse à pas de géant et qu'il n'est pas possible de tout savoir, elles prétendent que l'élève apprenne au moins à expérimenter. Il faut que ces principes soient mis en œuvre dès l'enfance. On rencontre aujourd'hui des jeunes gens qui n'ont commencé à faire des recherches que le jour où il leur a fallu préparer leur thèse pour obtenir un grade. Il existe des docteurs qui n'ont jamais connu ce cette façon de travailler. Désormais, le travail d'investigation commence dès le jardin d'enfants. L'enseignement primaire est actuellement la base de l'édifice éducatif, un enseignement primaire varié, plein de vie et où se trouvent représentées un grand nombre d'activités. Il en est de même à la bibliothèque et au laboratoire, au jardin et à l'atelier de travaux manuels, dans les classes et en plein air; l'école nouvelle type est caractérisée toute entière par son animation, par l'intérêt de connaître des choses nouvelles, de construire, de créer.

L'école active n'existe que lorsque la pensée et le sentiment de l'enfant se trouvent associés au travail qu'il doit exécuter.

Il est intéressant de voir avec quel esprit de confraternité bien entendue se fait tout le travail.

L'unique collaboration qui se manifestait jusqu'ici entre les élèves, comme l'a dit un fin observateur, c'était l'entraide clandestine, le fait de "souffler", comme on dit en langage d'écoliers, au moment où l'élève interrogé répond à la question du maître. L'école nouvelle a introduit l'entraide loyale et franche dans tous les travaux scolaires, comme préparation à l'esprit de service social qui viendra ensuite; elle cherche à former un critère rationnel qui mette en évidence la vilénie de la tromperie et développe une conscience nette de la dignité propre qui la rend impossible. L'école nouvelle ne cherche pas à atteindre des résultats immédiats; elle ne cherche pas à surprendre les mémoires fautives le jour de l'examen de fin d'année. Ce qu'elle cherche, que l'on ait oublié ou non ce que l'on a appris, c'est que la discipline de la connaissance demeure au fond de l'individualité. Autrefois, on accomplissait un effort sans intérêt, aujourd'hui intérêt et effort se manifestent ensemble comme des frères. On abusait de la mémoire; aujourd'hui on cherche à la cultiver, sans la surcharger de noms de personnages et de choses, ni de classifications interminables. La discipline était extérieure, organisée par

autorité dogmatique; aujourd'hui elle est intérieure, organique. Afin de souligner l'importance de l'école, on l'appelait un temple, n'importe si l'on y perpétrait toutes sortes d'actions arbitraires; aujourd'hui on l'appelle et l'on veut qu'elle soit un "foyer".

On ne s'improvise pas éducateur. Il ne suffit pas, pour être un chef, de vouloir l'être, disent les Américains du Nord; il est nécessaire d'en acquérir les qualités. Mais il ne nous faut pas demander l'impossible. Il faut nous rendre bien compte que nous sommes loin du but dans la formation du maître idéal, mais comme nous sommes engagés dans une œuvre qui est une réalité vivante, force nous a été de chercher dans ce domaine nos éléments d'action, tels qu'ils avaient été formés. Puisse au moins chaque maître comprendre que son autorité émane d'un ensemble de qualités personnelles et du prestige que ses connaissances peuvent lui donner. Par bonheur on est en voie d'éliminer de l'école la figure doctorale du maître selon la conception antique. La pédanterie ne doit subsister aujourd'hui en aucun domaine. Le maître doit être comme tout autre homme un étudiant de la vie, un étudiant honnête et actif, plein de fraîcheur d'esprit, condition essentielle pour renouveler continuellement ses connaissances. Le maître doit se sentir capable jusqu'à la dernière heure de croître spirituellement et moralement.

Nous accordons à l'étude constante, chez le maître, une importance très grande, car nous estimons que sans elle l'école ne tarderait pas à disparaître comme toutes celles qu'envahit la routine. Il nous semble qu'il ne serait pas honnête de faire peu de cas de l'esprit d'investigation, précisément quand il s'agit de problèmes d'une amplitude aussi vaste que ceux de l'éducation. Si le médecin, l'ingénieur, le financier sont bel et bien obligés de se tenir continuellement au courant des nouveautés de leur branche, sous peine de n'être pas à jour, combien ceci n'est-il pas plus nécessaire encore pour l'éducateur!

Il existe trois sortes de réunions pour les maîtres.

Dans les conférences d'intérêt général, il peut être question de la constitution de la république scolaire, aussi bien que de l'adaptation des tests ou épreuves mentales; de certaines questions de méthodologie, aussi bien que des conditions que doit remplir un travail d'investigation fait par des élèves; de tel ou tel cas pédagogique surgi de la réalité quotidienne, aussi bien que de l'analyse de ce que doit être la préparation des leçons.

A côté des conférences d'intérêt général, il y a celles réservées spécialement à l'Enseignement primaire et celles de l'Enseignement secondaire. Pour compléter la culture de notre corps enseignant, nous avons des cours spéciaux d'histoire, de littérature, de sciences naturelles, de langues étrangères, de travaux manuels, de gymnastique. Le recteur se préoccupe tout particulièrement de faire connaître aux maîtres les études portant sur les aptitudes des enfants et des adolescents dans ces différents domaines.

L'étude de l'enfant et de l'adolescent vivants est la première qu'il faut exiger de tout maître. De même que l'ingénieur et l'architecte étudient les qualités et la résistance des matériaux, ce ne serait pas trop exiger que de demander à celui qui se voue à l'enfant d'avoir suivi un cours qu'on pourrait appeler celui de l' "ingénieur pédagogue", où l'on ferait des recherches sur les qualités du matériel humain et avant tout sur sa résistance, chose qu'ignorent fréquemment les maîtres diplômés. En effet, si le maître ignore non seulement la structure et les fonctions de l'organisme, mais aussi les lois de la croissance physique et mentale de l'être humain; s'il demande à celui-ci un effort plus grand que celui qu'il peut fournir; s'il n'a pas étudié quels sont les intérêts qui éveillent l'attention de l'élève aux différentes étapes de sa croissance; s'il ne sait rien de tout cela, il courra le danger de faire œuvre néfaste au lieu de faire œuvre profitable; en agissant sur le corps, l'intelligence et le cœur de cet être nouveau qu'il prétend former, il contrariera et énervera, au lieu d'orienter et de fortifier les énergies vitales qui constituent les ressorts puissants de la volonté. Il ne servira de rien que, sur le plan d'études des écoles normales, figurent l'anatomie, la physiologie et la psychologie si elles restent lettre morte. Il existe des maîtres qui ont étudié l'anatomie et ont laissé leurs élèves se dévier la colonne vertébrale. Or il existe des déviations autrement plus graves que celle de la colonne vertébrale, bien qu'elles ne soient pas apparentes, et qu'il faut attribuer à l'incurie, à l'ignorance et au manque de bon sens des maîtres.

Les sources d'informations dont disposent les maîtres du gymnase pour mieux connaître les élèves sont multiples. Ils ne font pas seulement des observations en classe; il y a aussi les ateliers, les champs de travail et de récréation; ils peuvent étudier les élèves non seulement dans leur attitude vis-à-vis de leurs compagnons de travail et de jeux, vis-à-vis des animaux qu'ils soignent ou des arbres qu'ils plantent; il y a aussi cette connaissance intime que permettent les excursions scolaires;

celles-ci entraînent une camaraderie intime et une liberté plus grande de se montrer chacun tel qu'il est; il y a aussi les notes portées par les parents sur le carnet que l'élève reçoit chaque mois; il y a enfin l'échange oral qui se produit périodiquement avec les élèves lorsque ceux-ci sont appelés à apprécier l'effort et la conduite les uns des autres, sous la direction de leur maître.

De la lecture des vingt volumes de procès-verbaux des réunions des maîtres on retire la conviction que le gymnase a constitué réellement un laboratoire où chaque sujet d'éducation venu à notre connaissance a donné lieu à une expérimentation. On a essayé tout ce qui a paru bon, dans un esprit purement expérimental, pour conserver ce qui a donné de bons résultats, et sans nous attacher à des caprices ou à des erreurs; c'est là sans doute ce qui a donné toute sa valeur à notre initiative et nous permet d'exposer aujourd'hui non pas seulement des théories, mais des résultats.

Une des mesures qui a donné les résultats les meilleurs pour compléter les cours spéciaux et les conférences de culture générale donnés au corps enseignant tous les matins, et pour lesquels la direction du collège a mis sa bibliothèque personnelle à la disposition des professeurs, — supplant ainsi aux lacunes de la bibliothèque générale qui ne compte encore que trois mille volumes, — ce fut la création d'un fonds destiné à assurer d'une façon permanente l'envoi annuel d'un de nos professeurs en voyage d'études à l'étranger.

SANTÉ PHYSIQUE, SANTÉ MORALE, SANTÉ SOCIALE

En matière de discipline scolaire, on écarte tout ce qui porte un caractère artificiel. Deux fois par an, nous faisons dans toutes les classes une enquête écrite pour nous rendre compte de la pensée intime et précise de nos élèves sur la marche du collège. Chacun peut alors suggérer et motiver des changements ou des améliorations qui pourraient être utiles à la collectivité. Nous attendons de tous une franchise absolue dans leur déclaration. Nous exigeons une seule chose à l'occasion de ces réclamations : un esprit chevaleresque. Sous cette réserve, nous acceptons toutes sortes de critiques sur le corps enseignant et sur les mesures qu'il a cru devoir prendre. Parfois nous rencontrons des appréciations fausses, des accusations injustes ou faites à la légère, des propositions hors de propos ou impossibles à prendre en considération; mais tout cela, loin d'être un mal, est un bien, parce que cela donne l'occasion

d'expliquer aux enfants en quoi telles ou telles de leurs idées sont déraisonnables.

Les notes sur ses efforts et sa conduite, que l'élève emporte chaque mois à la maison, ne sont ni une condamnation, ni une surprise pour lui. On les inscrit après conversation amicale avec l'élève, et d'accord avec lui, en présence de ses camarades de classe. Ces notes ne servent pas seulement à informer les parents; elles constituent un moyen admirable de mieux pénétrer les élèves. On les fait dans une atmosphère de loyauté absolue. Grâce à elles, on gagne leur confiance. Grâce à elles aussi, il n'y a pas de rancune cachée qui ne soit amenée à la lumière, ni d'injustices si petites fussent-elles qui ne soient promptement réparées. On profite également du dialogue qui se produit à l'occasion de chaque qualification, pour faire sentir aux élèves quelles sont les fautes qui méritent d'être appelées graves et quels sont les simples travers d'écoliers qu'il sera nécessaire de corriger, mais qui ne causent d'alarme à personne.

La santé physique, a dit Amiel, est la première des libertés. La richesse la plus positive est celle que nous donne la santé, ajoute Emerson. En effet, avec une santé ruinée, rien dans la vie ne pourra nous apporter le bonheur. Voilà pourquoi l'école doit accorder une attention aussi minutieuse à tout ce qui se rapporte à la santé. Celle-ci une fois assurée, nous pourrions aller directement à la réalisation de nos idéals les plus hauts, auparavant non.

L'organisation de la Croix-Rouge juvénile s'occupe précisément et avant tout de la santé. Non seulement les élèves jouent le jeu de la santé, traçant des graphiques sur la base de statistiques faites par eux-mêmes, et portant sur leurs activités tendant à assurer leur santé; non seulement ils tracent des tableaux de leur poids et de leur taille et d'autres tableaux sur les concours athlétiques et parties de sports, mais il y a aussi des groupes qui vont en excursion avec leurs professeurs, emportant avec eux un matériel de pharmacie complet, pour aller enseigner chacun dans des districts lointains, aux gens simples de la campagne, la façon d'apporter les premiers secours en cas d'urgence. L'enseignement de l'hygiène ainsi compris, qui part d'un jeu d'enfant pour s'élever aux conceptions les plus hautes, est si neuve que ni notre école, ni peut-être aucune autre n'est en mesure de présenter jusqu'ici des résultats définitifs de son travail. On ne pourra le faire que dans quelques années, mais nous présentons déjà que ces résultats seront surprenants. En effet, avec la santé, nous améliorons la vie tout entière des géné-

rations nouvelles, surtout si, comme on le verra, nous considérons la santé non comme un but en soi, mais comme un moyen de fortifier et d'exalter la vie.

ÉDUCATION CIVIQUE NATIONALE ET INTERNATIONALE

Les enfants les plus jeunes du gymnase ont eu plaisir dès le début à faire visite à leurs compagnons des orphelinats et à les inviter à jouer avec eux sur les champs de jeux du collège. Lors de la semaine consacrée spécialement aux activités de la Croix-Rouge, les initiatives sont particulièrement nombreuses. Il y a des groupes qui parcourent les collines du voisinage en quête de foyers pauvres auxquels on porte des vêtements, des jouets, des fruits, des bonbons, parfois aussi des fleurs et des dessins pour orner les intérieurs. D'autres accompagnent les élèves d'écoles publiques dans une petite excursion à la campagne, ou bien les conduisent sur la place de la foire, allant avec eux en carrousel ou jouant avec eux d'une façon animée, les enfants de ceux qu'on appelle riches et les enfants des pauvres se confondant dans une même joie. D'autres invitent à déjeuner ou à dîner au collège quelques-uns des petits élèves des institutions de protection de l'enfance et, à ce moment-là, ceux qui d'habitude sont servis se transforment en serveurs. D'autres vont jusqu'à faire un programme qui comprend une conférence d'enfants, un film cinématographique, quelque concours de sports et un déjeuner pris sous les arbres au milieu de la plus grande animation. Il se peut que les plus petits ne se livrent pas à un échange intense d'idées, mais il est certain qu'il se produit un échange intense de sentiments.

Ils ne se communiquent pas beaucoup en paroles. Peut-être aucun d'eux n'a-t-il entendu parler de fraternité, d'égalité et de solidarité, mais ces paroles inconnues auront été remplacées par des moments de vie réelle qu'ils n'oublieront pas.

Les sentiments se trouvent ainsi éduqués par le moyen de l'action. Comme on le voit, il suffit de créer le milieu approprié; et ces sentiments deviendront des forces qui agiront par elles-mêmes d'une façon constante. De même que les habitudes d'hygiène ont été acquises par le moyen du jeu de la santé, l'éducation civique véritable se trouve acquise par ce que nous pourrions appeler le jeu de la bonté.

C'est par le même moyen pratique que les élèves se trouvent conduits jusqu'à cette éducation civique suprême qu'est la formation de l'esprit international. La Croix-Rouge juvénile permet d'y parvenir par le

contact entre tous les peuples que nous pratiquons sous la forme d'échange inter scolaire d'albums. Pour la préparation de ces albums, nos élèves se distribuent le travail d'accord avec leur activité de prédilection et leurs capacités. Celui qui rédige le mieux écrit le message; celui qui a l'écriture la plus belle se charge de calligraphier ce texte pour la page de l'album; les meilleurs dessinateurs font les illustrations; un petit cartographe, les croquis géographiques; le photographe amateur y contribue par ses instantanés les meilleurs; celui qui a des goûts philatéliques fournit une riche collection de timbres nationaux; on fait auprès de tous une petite collecte pour avoir de quoi se procurer des cartes postales illustrées, le carton et les autres éléments nécessaires pour achever le travail et lui donner sa beauté. Le professeur se charge pour sa part de procurer un modèle de fiche médicale et une fiche du service dentaire, un graphique montrant la pratique du jeu de la santé, un modèle de carnet portant les qualifications des écoliers, bref tous les documents qui peuvent servir à représenter de la façon la plus parfaite notre école. Finalement celui des enfants qui possède les dons artistiques les plus marqués fabrique à l'atelier de travaux manuels une couverture de cuir ou de cuivre repoussé ou quelque dessin symbolique; enfin les doigts les plus habiles procèdent au travail de reliure. Le tout constitue ainsi un exercice collectif en même temps qu'une occasion de travaux individuels.

La surveillance du maître sera toujours indispensable pour éviter les erreurs que peut contenir et que contiendra toujours un travail d'enfants, erreurs qu'il ne faut pas laisser sans les corriger, car elles risqueraient d'être transportées au loin sous une forme irrémédiable. Une erreur historique qui va d'une nation à une autre, une simple erreur d'orthographe dans une correspondance de ce genre peut être grave et il faut l'éviter autant que possible. Il ne faut pas respecter l'individualité de l'enfant au point de le laisser perpétuer ses erreurs, surtout lorsque ces erreurs seront propagées au loin.

L'album représente avant tout un travail de rapprochement entre tous les pays. Précisément parce qu'il n'a pas de caractère officiel, parce qu'il constitue un travail spontané et généreux de la génération nouvelle dans tous les pays, il est destiné à faire œuvre durable. L'enfant, avec son message de sympathie et d'amitié, dissipe plus de préjugés que l'adulte qui apporte d'une nation à une autre des déclarations pompées de fraternité. A la bonté entre

contemporains d'un même territoire, d'une même patrie, à cette bonté nationale vient s'ajouter d'une façon spontanée la bonté internationale. L'enfant gagne prodigieusement à cet échange de sentiments et apprend de bonne heure que, au-delà de la région où il est né, il existe d'autres enfants qui parfois parlent une langue différente, mais qui sentent et pensent comme lui.

Dans son cœur s'éveille dès les premières années un vague sentiment de camaraderie qui, avec le temps, se transformera en un sentiment fort et généreux d'amour de l'humanité, celui qu'ont tant prêché les apôtres de toutes les nations, mais qui laisse si peu de traces à moins de se contenter d'une vague formule sentimentale. Si nous pensons sérieusement à l'avenir et si nous nous rendons compte que, cet avenir, nous le créons par notre activité présente, nous nous convainçons bientôt que c'est seulement par des œuvres de ce genre que l'on peut semer le bien et le cultiver; seules ces œuvres pourront assurer un jour ce qui aujourd'hui n'apparaît encore que comme une simple espérance : la paix du monde.

Les pactes et les promesses internationales ne représentent pas toujours des choses très stables; mais en tout temps l'action de la jeunesse possédera une signification profonde. La jeunesse est, a été et sera toujours l'espérance suprême de l'humanité. Nous autres hommes, qui avons franchi le seuil de la première jeunesse, nous ne pouvons espérer faire grand'chose, mais nous sommes en droit d'attendre l'impossible de ces jeunes gens qui viendront combler les vides que nous laisserons et qui portent dans leurs veines ce qui sera toujours l'élément de rénovation du monde : un sang nouveau, un esprit nouveau formés simultanément par l'illusion et par l'expérience.

Maîtres et élèves doivent collaborer pour atteindre ce but. Il est nécessaire que l'appui du maître soit avant tout clairvoyant et constant, mais il faut que celui qui dirige l'action n'oublie pas que l'activité sociale de l'élève doit émaner à tout instant d'une impulsion volontaire. Si le travail est imposé, si on le rend obligatoire, il perd immédiatement son efficacité éducative.

La notion du devoir et des responsabilités civiques; l'effort constant d'être utile; la volonté de servir pour autant que l'individu est en mesure de le faire; l'habitude de réaliser promptement ce que l'on pense, telles sont les qualités qu'acquiert l'élève lorsqu'on le met en mesure d'agir dès l'école. Atteindre cela, c'est assurer en fait la formation d'une

élite, d'une véritable classe élue ou classe dirigeante qui ne fonde pas ses privilèges sur les prestiges déjà morts d'une caste ou sur les avantages passagers de la fortune.

Il n'est pas besoin d'en dire davantage pour qu'apparaisse dans toute sa netteté le but social de notre école : semer profondément dans la conscience de l'enfance et de

la jeunesse le ferment actif du bien pour qu'il y favorise son évolution résolue vers l'avenir.

A. NIETO CABALLERO.

Les chapitres suivants traitent de "L'Esprit de l'Enseignement" (le jardin d'enfants, les centres d'intérêt dans l'Enseignement primaire), "L'Enseignement secondaire", "Les excursions", "Les travaux manuels", etc. L'ouvrage — non encore publié au moment où nous écrivons ces lignes, nous le répons — aura sans nul doute un retentissement considérable et mérité dans les pays de langue espagnole. — Ad. F.

L'Éducation nouvelle au Mexique

L'École Rurale Indigène

Dans la revue *The new Republic* du 22 septembre 1926 (page 116) le philosophe John Dewey évoque ses impressions de voyage au Mexique, en particulier en ce qui concerne les écoles. La grande difficulté qu'il s'agissait de surmonter dans ce pays, c'est qu'il y existe des centaines de races indigènes parlant autant de langues différentes. Celles qui connaissent l'espagnol le parlent comme une langue étrangère, et beaucoup ne le connaissent pas.

M. Moises Saenz, premier sous-secrétaire au Ministère de l'Éducation de Mexico, qui avait enseigné jadis à la Lincoln School de New-York, est revenu aux États-Unis et a parlé à Chicago, après que la réforme pédagogique du Mexique eut été appliquée durant quelques années; dans cette conférence, faite à l'Université, il a déclaré que nulle part il n'avait vu d'exemple meilleur que celui des écoles rurales du Mexique, écoles fondées sur une base sociale.

J'irai volontiers plus loin encore, écrit John Dewey; je dirai qu'il n'existe pas dans le monde de mouvement éducatif qui présente mieux l'esprit d'union étroite entre une activité scolaire et celles de la communauté, que l'éducation telle qu'on la rencontre actuellement au Mexique. Pendant longtemps, je me faisais une petite idée des régions "arriérées" et de leurs possibilités de se développer par l'éducation; lorsque ces pays se lancent sur la voie des réformes, ils sont bien moins retenus par la tradition et le conformisme que les pays où les écoles sont ankylosées par des usages pétrifiés depuis de nombreuses années.

L'école mexicaine est rendue simple par le climat et par le tempérament pratique et artistique de l'Indien. Les bâtiments se réduisent au strict nécessaire. Le côté intellectuel de l'enseignement se réduit à la lecture, à l'écriture et, si c'est nécessaire, à la langue espagnole; un peu de géographie locale, l'histoire nationale où l'on souligne le rôle des héros de l'indépendance et de la révolution, pour le reste éducation technique, principalement agriculture, ainsi que les industries familiales, tissage, poterie, etc. caractéristiques de la région.

Si l'école rurale réussit à préserver les arts indigènes, leurs traditions et leurs modèles esthétiques, si elle les protège contre l'influence de l'industrie et des

produits de la machine moderne, elle pourra rendre de grands services à la civilisation; c'est même là, dirais-je, son rôle essentiel. Heureusement l'influence de Vasconcelos, l'ancien Ministre de l'Éducation, et celle du Dr Gamio, l'illustre anthropologiste, se sont exercées énergiquement en faveur du maintien des arts et des métiers indigènes.

MISSIONS PÉDAGOGIQUES

La grande difficulté fut la formation des maîtres. On est parti de l'idée qu'un maître, quel qu'il soit, vaut mieux qu'aucun, pourvu qu'il se trouve quelque homme ou quelque femme indigène au cœur dévoué qui sache lire et écrire. Car la plupart des maîtres ont reçu leur instruction professionnelle bien après avoir commencé à pratiquer l'enseignement.

Un des éléments les plus intéressants, en matière de formation des maîtres, ce sont les "missions de culture". Les "missionnaires" (tel est leur titre) se rendent dans quelque ville de province, réunissent les maîtres ruraux des districts environnants et leur donnent durant trois semaines une culture intensive. Le travail ne consiste pas en pédagogie théorique. Il y a toujours un instructeur en matière de culture physique (presque chaque école au Mexique, si lointaine soit-elle, possède une place de jeux et un champ de basket-ball). Parmi ces "missionnaires", il y a toujours un travailleur social, généralement une femme, qui enseigne l'hygiène, les premiers secours, la vaccination et les éléments de puériculture, etc. Il y a aussi un professeur de chant; un spécialiste de métiers manuels qui emploie autant que possible le matériel local; et principalement un spécialiste en matière d'organisation scolaire et de méthodes d'enseignement. La tâche de ce dernier se borne toutefois à coordonner l'enseignement scolaire proprement dit avec les industries agricoles et manuelles.

Dans le volume intitulé *Essays in comparative Education* (publié en 1930 par le Teachers College de Columbia University à New-York) le Dr I. L. Kandel souligne également l'importance pédagogique de ces "missions".

La fonction des membres du corps enseignant est claire : l'organisateur est responsable de leçons simples en matière d'éducation, avec démonstrations dans le local de l'école; le professeur d'agriculture enseigne le jardinage et les simples travaux de ferme; le professeur de petites industries prépare les élèves à la vannerie,

à la fabrication du savon, aux travaux manuels en bois et en fer, à la tannerie, au modelage; le travailleur social donne des leçons portant sur les activités sociales utiles et sur la bienfaisance, sur les premiers soins en cas d'accidents et sur la vaccination. Tout ce travail est maintenu à un niveau aussi simple que possible et de caractère éminemment pratique. La culture donnée par les "missionnaires" est poursuivie par les inspecteurs locaux qui font visite aux instituteurs dans l'école et donnent eux-mêmes des cours complémentaires.

L'ÉCOLE, CENTRE SOCIAL

Dans chaque bâtiment scolaire, nous dit John Dewey, a lieu une école du soir à laquelle se rendent les jeunes gens et les jeunes femmes qui sont au travail durant la journée; leur avidité à apprendre est symbolisée dans le fait qu'ils parcourent des lieux, parfois, pour atteindre la salle de classe, chacun d'eux apportant avec soi une bougie; c'est à la lueur tremblotante de celle-ci que l'on étudie. Il faut noter que le maître indien travaille toute la journée et encore durant la soirée pour un salaire de quatre piastres par jour.

Le mot de passe en usage est "Ecole active". On s'était plaint à l'unanimité du fait que les élèves diplômés de l'ancienne école, malgré leur mémoire merveilleusement développée, manquaient d'initiative et ne possédaient que bien peu le sens de la responsabilité indépendante. Dans le Mexique d'aujourd'hui on rencontre une vitalité, une énergie, un dévouement poussés jusqu'au sacrifice, le désir de mettre en œuvre tout ce qu'il y a de mieux dans la théorie scientifique contemporaine et, par-dessus tout, la volonté d'utiliser tout ce que l'on a sous la main.

Lors d'une convention des maîtres de l'État du Texas, réunie à Dallas, en novembre 1925, M. Moises Saenz a donné un aperçu de "Quelques aspects synthétiques de l'Éducation au Mexique".

L'orateur venait de faire une tournée de visites au sud-ouest du Mexique.

Partout l'école rurale se trouve dans la meilleure maison du village, à part l'église; on l'appelle souvent "maison du peuple"; les élèves y travaillent individuellement ou par groupes et cela toute la journée. Parfois l'après-midi les parents et les sœurs aînées se réunissent à l'école.

M. Saenz mentionne, comme John Dewey, les cours du soir auxquels les jeunes gens apportent leur bougie.

L'école rurale vise surtout à servir de centre social à la communauté. Voilà pourquoi on y organise des cours pour jeunes gens et parents, des bibliothèques populaires, des sociétés d'élèves, des associations coopératives de parents et d'élèves. La formation sociale est mise ainsi au premier plan.

Il y a une grande variété d'occupations à l'école rurale. Les enfants n'apprennent pas seulement à lire et à écrire; ils élèvent des poules et cultivent des jardins; les fillettes apprennent la couture, la broderie et le tricot, les arts indigènes régionaux sont pratiqués et encouragés. Ce sont des pères de famille ou des ouvriers experts qui viennent enseigner à l'école. Le Secrétaire de l'Éducation fournit les outils nécessaires, afin d'améliorer la qualité des produits, et il

cherche à leur ouvrir un marché. On ne néglige pas l'éducation esthétique, chant, dessin, peinture et parfois danse. Il en est de même pour l'éducation physique. Lors des cours de perfectionnement, les maîtres sont fournis de tout ce qui est indispensable à la pratique des sports, basket-ball, volley-ball, etc.

On cherche à stimuler l'esprit national et à développer un patriotisme sain. Chaque école possède le drapeau national, afin que les enfants le connaissent, le respectent et l'aiment. Ici, les maîtres deviennent des agents sociaux positifs au sein de leur communauté, toujours prêts à aider chacun.

Le but de l'éducation rurale est d'incorporer la grande masse de la population indigène à la famille mexicaine et de l'attacher au terroir.

Actuellement il existe encore côte à côte des écoles actives et des écoles traditionnelles. Celles-ci conservent certaines traditions difficiles à combattre. L'enseignement secondaire est dans la même situation. Précédemment, il paraissait uniquement à l'Université; désormais il comprend deux cycles. Le premier dure trois ans, il est pareil aux "Junior High Schools" des États-Unis. Seul le second cycle, qui dure deux ans, prépare à l'Université.

Le Dr Moises Saenz déclare en terminant que le problème éducatif se pose dans les mêmes termes dans le monde entier; avec les États-Unis d'Amérique surtout, il présente des points communs. Au Mexique, le problème essentiel n'est pas un problème d'ordre philosophique. Ce qu'il lui faut pour réaliser son œuvre éducative, ce sont avant tout des hommes à la hauteur de leur tâche, et puis du temps et de l'argent.

ÉCOLES MODÈLES

Voici ce que le Dr I. L. Kandel ajoute en ce qui concerne la préparation des maîtres et les écoles modèles.

Il existe des écoles normales spéciales destinées à préparer les instituteurs ruraux. On y admet, après leur quatre années d'enseignement primaire, les jeunes garçons âgés de quinze ans et les jeunes filles de quatorze ans pour un cours qui dure deux ans. Celui-ci comprend la langue, l'arithmétique et les généralités, les sciences sociales (géographie, histoire et instruction civique), le chant, l'éducation physique, l'écriture et le dessin, l'économie domestique, le travail de ferme, les métiers manuels. La préparation professionnelle comprend des cours sur la vie rurale, la pédagogie, les principes de l'éducation, les méthodes, l'observation et l'enseignement pratique.

Dans les centres urbains du district fédéral qui dépendent directement du Département fédéral de l'Éducation, et dans les écoles modèles établies par le Gouvernement en dehors du district, on observe les mêmes principes généraux d'éducation que dans les écoles rurales. Leur but est de développer par un programme actif le sens de la responsabilité personnelle. Aussi accorde-t-on beaucoup d'attention au travail d'atelier, au jardinage, aux soins des animaux, à l'organisation de bibliothèques, de musées et de collections de différentes sortes, ainsi qu'aux jeux. Dans plusieurs écoles, les élèves ont établi des sociétés coopératives, particiellent pour développer parmi eux des habitudes d'économie, partiellement pour

réduire le prix des fournitures scolaires par l'achat en gros et partiellement pour développer chez les élèves les habitudes morales de la coopération. On a établi des associations de parents, non seulement pour leur faire connaître pratiquement l'école nouvelle et pour s'assurer leur coopération et leur appui, mais aussi dans le but de leur fournir à eux-mêmes en tant qu'adultes une éducation pratique. On espère, par le moyen de ces associations d'élèves et de parents, élever le niveau moyen de la vie dans les domaines du vêtement, de l'alimentation et de la santé.

Une des innovations les plus remarquables des écoles a été l'adoption de bâtiments pour l'école en plein air : ils ne sont pas seulement meilleur marché que le type ordinaire, mais plus sains.

Par ailleurs, le nouveau style architectural des écoles présente plusieurs avantages dont l'un a été particulièrement souligné par l'un des promoteurs de la rénovation pédagogique de Mexico : l'école est ouverte du côté du monde vivant, les élèves n'en sont pas séparés et les passants peuvent se rendre compte de ce qui se passe à l'intérieur de l'école.

RÉNOVATION DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

Il y a également des écoles nouvelles du degré secondaire qui ressemblent tout à fait à celles des États-Unis. Leur succès a été si grand qu'il n'a pas été possible d'accepter toutes les inscriptions, la place manquait. L'expérience est importante non seulement pour le Mexique, mais pour toute l'Amérique latine, car elle marque une conception entièrement nouvelle de l'éducation de l'adolescence. Leur importance ne réside pas tant dans la tentative de créer un corps enseignant professionnel donnant à l'école tout son temps, ni dans l'introduction de programmes et de méthodes d'enseignement nouveaux, mais dans le fait de reconnaître franchement la place que doivent occuper les activités manuelles dans l'éducation. L'introduction d'activités en dehors du programme : sports et jeux, activités de plein air, campements, représentent pour le pays de l'Amérique latine une innovation qui ne s'est jamais trouvée associée, sinon à de rares exceptions près, avec l'enseignement secondaire.

A Mexico, il y a aussi des écoles de plein air consacrées à l'art et à la sculpture et dépendant du Département de l'Éducation. Aucune école n'illustre mieux la maxime selon laquelle c'est "la valeur du maître qui fait celle de l'école". Ce sont des institutions où l'on entre sans diplôme et où il n'y a pas de limite d'âge; on ne demande rien aux élèves sinon le désir de s'exprimer dans le domaine de l'art par le moyen de la peinture ou de la sculpture. Il s'y trouve des élèves de tous les âges entre sept et dix-sept ans. Tout ce que ces écoles fournissent, c'est une occasion de donner corps à l'inspiration et aux suggestions des maîtres. Il semble ne point s'y trouver d'enseignement proprement dit, ni de méthodes d'instruction; les maîtres ne peuvent expliquer ni ce qu'ils font, ni comment ils atteignent ces résultats; et pourtant plusieurs des œuvres sorties de ces écoles ont reçu des prix au Salon de Paris.

Il y a dans ces écoles quelque chose qui défie toute explication selon le jargon ordinaire de l'éducation. C'est là une illustration de ce que Gentile entend par éducation conçue comme une communion entre le maître et les élèves. Elle met en évidence les aptitudes latentes que le Mexique découvre parmi ses masses jusqu'ici incultes.

Ces aptitudes ne se manifestent pas seulement dans le domaine de l'art. L'école "Francisco I. Madera", à la Colonia de la Bolsa, faubourg de Mexico, montre que les jeunes garçons, livrés à eux-mêmes sous la conduite purement spirituelle d'un animateur à l'âme élevée — dans l'espèce M. Oropeza (1) — font preuve, tout comme les élèves de Frantisk Bakul à Prague, de sens pratique, d'habileté manuelle dans les travaux d'artisans et de talent en matière d'organisation coopérative. Tout récemment, M. Santiago Herrera Castillo, fondateur en 1930 et directeur de l'École nouvelle urbaine "Ariel" à Maride, dans le Yucatan m'en disait autant, ou presque, de ses élèves. On verra toujours plus de ces "écoles miraculeuses" lorsque le poids de programmes d'un autre âge ne pèsera plus sur les épaules des écoliers et des maîtres et que ceux-ci auront le moyen de mettre en valeur leurs aptitudes dominantes!

UN DIALOGUE SUR LE SENS DU TERME "ÉCOLE ACTIVE"

Dans le journal *El Universal* de Mexico, M. Fernando Ramirez de Aguilar avait posé, en 1925, quelques questions, sur le rôle de l'École active dans la République mexicaine. Le secrétaire de l'Éducation publique y a répondu en 1926 de la façon suivante :

1. Quels sont l'objet et les fins de l'École active?

(Ici, M. Saenz expose ce qu'elle est et ce qu'elle veut. Nous le savons.)

2. L'École active cultive-t-elle les aptitudes manuelles de préférence aux aptitudes mentales?

— Non, les travaux manuels sont utilisés uniquement comme sources de connaissances.

3. Si l'École active dédaigne les aptitudes mentales, pourquoi n'essaye-t-elle pas de développer de façon graduelle les aptitudes manuelles en enseignant aux enfants le genre spécial d'activités pour lesquelles ils sont le mieux doués?

— L'École active n'a pas pour mission de préparer les enfants à un métier particulier; tel n'est pas le rôle de l'école primaire.

4. L'École active répond-elle au besoin national de former des hommes ayant la capacité de diriger? Que fait-elle en ce sens?

— Oui, certes. C'est pourquoi l'on procède à la rénovation des systèmes scolaires anciens qui ne contribuaient qu'à former des êtres sans initiative, propres tout au plus à fortifier le régime de la bureaucratie, régime qui constitue l'obstacle le plus tenace au développement national.

5. Lorsque les élèves de l'École active entrent à l'école possèdent-ils les connaissances suffisantes pour suivre les études? Et si c'est le cas, pourquoi les professeurs de l'enseignement secondaire se plaignent-ils?

(1) Voir la revue *Pour l'Ère Nouvelle*, N° 11, juill. 1924, p. 47; N° 26, juill. 1925, p. 8; N° 18, janv. 1926, p. 7; N° 35, fév. 1926, p. 35.

— Sans doute les professeurs ont-ils raison de se plaindre. La différence entre l'enseignement de l'École active et celui de l'école secondaire, enseignement panoramique et dogmatique, étant très grande, les élèves se trouvent brusquement transplantés dans un autre milieu, ce qui entraîne des résultats désastreux. Tel est le motif qui a conduit en 1926 à la création d'écoles secondaires distinctes de celles qui préparent à l'Université et qui serviront de lien entre l'enseignement primaire actuel et l'enseignement supérieur. Par ailleurs, la fonction de l'école primaire est d'éduquer les enfants en vue de la vie qui les attend et non pas pour les écoles supérieures. Les plaintes formulées par les maîtres secondaires ne sont pas récentes. L'École active ne fut introduite qu'en 1923 et cette première année ne fut qu'une année d'essais, l'instruction secondaire et l'instruction publique demeurant dans le domaine des généralités. Ce n'est qu'en 1924 que l'on a institué les travaux conformes aux nouveaux principes, tels qu'ils figurent dans les "Bases" approuvées par le Secrétariat. L'École active ne fonctionne régulièrement que depuis une année (en 1925); on ne peut lui imputer les échecs, s'il y en existe.

6. *Les maîtres affirment que l'École active exige beaucoup plus de matériel, et un matériel dont ils ne disposent pas. C'est pourquoi ils recourent aux parents des élèves, suscitant ainsi une désertion des écoles par les élèves.*

— Cette affirmation constitue une exagération et n'a pas de fondement. Les échecs proviennent de ce que quelques maîtres ont mal interprété les desseins du Secrétariat; et ne saurait les généraliser. Les parents ont d'ailleurs le droit d'adresser des plaintes directement au Secrétariat et les Ligues de parents, formées en 1925, sont là pour remédier à ces défauts.

L'École active n'utilise pas seulement des éléments matériels, elle dispose de bien d'autres moyens; l'instruction primaire étant obligatoire et gratuite, l'État fournit une grande partie du matériel nécessaire. Les parents intelligents font volontiers un petit sacrifice; ils le font avec joie quand ils se rendent compte que c'est pour le bien de leurs enfants.

7. *L'École active continuera-t-elle à être appliquée? Faut-il la supprimer? Faut-il la modifier?*

— L'École active ne saurait être supprimée, elle est une manifestation du progrès. Ce n'est pas une œuvre parfaite, il faut la compléter et l'adapter le plus possible à nos besoins.

8. *Si le livre est surtout un auxiliaire de l'enseignement, pourquoi l'a-t-on supprimé radicalement à l'École active?*

— Ceci constitue une erreur. Dans le Bulletin du Secrétariat, on trouvera la liste officielle des ouvrages de l'école primaire. De même l'École active utilise les revues, journaux, livres, etc. jugés utiles par les maîtres. C'est ainsi que le Secrétariat a édité en 1925 "Cuore" par Edmondo de Amicis, "Les classiques de l'enfance" et "L'histoire du Mexique" par Justo Serra. On a multiplié les publications enfantines et acquis des ouvrages en nombre suffisant pour qu'il soit possible de les distribuer aux enfants de conditions modestes.

STATISTIQUES ÉLOQUENTES

Terminons ce bref tableau de la renaissance éducative au Mexique par quelques données statistiques actuelles. Elles sont

tirées d'un article de M. Moises Saenz intitulé "L'Éducation rurale à Mexico" (1).

Au Mexique, écrit l'éminent réformateur, les premières écoles rurales furent fondées sous la présidence du Général Alvaro Obregón. Depuis ce moment des progrès constants ont été réalisés; le développement n'en est pas très rapide, mais une base solide est établie.

Pour donner une idée juste de ce qu'est l'école rurale mexicaine, du rôle qu'elle joue au sein de la communauté, il convient peut-être d'énumérer les diverses activités qui caractérisent chacune d'entre elles.

Le Département fédéral d'Éducation encourage, dans les écoles rurales, de multiples activités. Voici les résultats atteints en 1929 (ces données ne concernent pas les 2.488 écoles rurales de districts). Sur 4.032 écoles rurales et primaires, 3.630 organisent régulièrement des réunions pour la communauté entière; 3.890 ont des programmes pour le dimanche matin; 3.895 poursuivent un but hygiénique et sanitaire; les maîtres de 3.425 écoles ont vacciné la communauté entière; 3.172 écoles ont eu des ventes et expositions; 487 communautés ont entrepris, sur l'initiative de l'école rurale, la construction de routes, un réseau de 1.701 kilomètres a été établi; 327 petites écoles ont amené dans leur communauté l'eau potable; 354 ont installé des bureaux de poste, 141 des téléphones et télégraphes, 80 le radio, 1.526 des bibliothèques pour la communauté, 854 des douches; 3.943 ont créé des commissions d'éducation, 1.853 des comités de bienfaisance pour l'enfance, 1.262 des sociétés de culture pour adultes; 2.641 des classes de petites industries; 1.589 ont des magasins pour enfants; 2.977 des coopératives pour les élèves; 1.629 des sociétés coopératives pour adultes; 823 ont des coopératives de quartier; 3.321 ont des champs pour la grande culture; 2.874 des jardins potagers; 2.459 d'occupation d'aviculture, 1.606 de cuniculture, 786 d'apiculture, 1.551 élèvent des pigeons, et 589 des porcs, 522 ont encore d'autres animaux domestiques.

379 écoles ont installé des terrains de jeux pour enfants; 3.192 ont nivelé des champs pour l'athlétisme; 750 ont des clubs d'éclaireurs; 3.735 ont un drapeau national; 1.847 ont construit des théâtres en plein air; 837 ont un musée régional; 3.042 communautés ont leur propre bâtiment d'école; 943 ont construit une maison privée pour leur maître, et 101 communautés ont bâti, à côté des écoles, des maisons spéciales pour la communauté.

Le gouvernement fédéral de Mexico n'accorde aucune subvention pour les bâtiments d'école; il garantit seulement le traitement des maîtres. Chaque communauté a la charge de son école, du terrain lui-même jusqu'aux matériaux employés et au travail de construction du bâtiment; tout ceci est à la charge de la communauté. Les plans des écoles sont approuvés par le Département fédéral de l'Éducation; les élèves eux-mêmes, aidés le dimanche par des adultes, construisent le bâtiment. Après l'ancienne église, construite autrefois par les prédécesseurs de ces missionnaires modernes que sont les maîtres, le bâtiment d'école est toujours le plus conséquent du village. Dans un grand nombre de districts isolés, le bâtiment d'école est même plus important que l'église.

(1) Traduit d'après le *New Bulletin of the Institute of International Education*, January 1931, vol. VI, n° 4.

En plus de l'enseignement traditionnel (lecture, arithmétique, écriture) ces différentes données permettent de se faire une idée du rôle que joue l'école rurale dans les communautés du Mexique.

Au Mexique, il y a aujourd'hui 6,520 institutions sociales dispersées dans la République. En outre, le Gouvernement fédéral d'Éducation a organisé 15 écoles normales régionales chargées spécialement de la formation des maîtres et 12 " Missions de Culture " ou groupes d'experts qui parcourent le pays. Ceux-ci restent quatre semaines environ dans une région donnée. Ils constituent une sorte d'école normale itinérante dont le but est de donner une culture intensive aux maîtres en charge, que l'on réunit pour des cours complémentaires. Deux groupes fixes d'experts constituent des " Missions rurales de perfectionnement "; celles-ci permettent de se livrer à un travail plus concentré dans leur rayon d'action. Quatre écoles pour Indiens sont organisées en inter-

nats; elles reçoivent des jeunes gens qui vivent de façon continue sous l'influence de leurs maîtres. Ces diverses organisations dépendent toutes du Département fédéral d'Éducation.

Il y a, en outre, huit écoles centrales d'agriculture de l'État qui poursuivent le même but, mais initient en outre leurs élèves à l'agriculture pratique. Le but spécial de ces centres est de donner une préparation complète aux fils des chefs de familles qui, à la suite des dispositions agraires prises par la récente révolution de Mexico, ont reçu du terrain.

Cette organisation se développe constamment. Toutefois on peut affirmer que tel est le cadre au sein duquel on cherche à obtenir une vie personnelle et domestique meilleure et une vie sociale plus satisfaisante. C'est sous cet angle que le Mexique envisage le problème de l'éducation des masses rurales.

Ad. F.

Éléments d'une Culture Mondiale

L'Éducation

On nous demande de considérer l'éducation en tant que facteur de la bonne entente universelle. J'imagine que la première pensée qui vient à l'esprit est que l'éducation ne peut manquer d'être le facteur essentiel d'une telle entente. Puis-je mettre cette assertion en doute? L'éducation est devenue pour nous, une sorte de panacée toujours à notre portée. Toutes les fois que se pose un problème social, dont la solution recule devant nous, nous entendons dire : L'éducation résoudre le problème. C'est une sorte de " refrain " admis, refrain qui ne fait que voiler la difficulté.

C'est un fait : l'éducation revêt des formes très variées. Elle peut être conçue en vue du vol déguisé ou brutal. Elle peut produire des snobs et c'est à quoi aboutissent un grand nombre de nos écoles complémentaires. Elle peut conduire un peuple entier à se sentir supérieur à tous les autres. Et elle peut également approfondir l'esprit et en élargir l'horizon. Bref il peut y avoir une bonne et une mauvaise éducation. Par suite, affirmer que l'éducation va faire de nous des citoyens du monde, n'a pas de sens.

En fait, lorsque l'on examine l'éducation courante, on doit convenir que, si grands qu'aient été ses succès en un certain sens, (en ce qui concerne la formation d'individualités susceptibles de se prêter à une entente universelle), il faut enregistrer un échec bien décevant. Pourquoi en a-t-il été ainsi? La raison, j'imagine, c'est que le but de l'éducation, dans ses formes traditionnelles, n'a en vue que des fins limitées.

Cette éducation a visé tout d'abord à la survivance de l'individu parmi ses semblables. C'était certainement nécessaire, et, en avançant ce qui suit, nous ne dénigrions rien, nous nous bornons à enregistrer un fait. Qu'apprend l'enfant à l'école? La lecture, l'écriture, l'arithmétique — ce qu'on appelle les " moyens du savoir ". Pourquoi? Pour faire de lui un être supérieur? Développer son esprit de façon à ce qu'il atteigne et dépasse le monde actuel? Non : on lui enseigne la lecture, l'écriture et l'arithmétique afin qu'il puisse s'adapter à un monde où il est indispensable de lire, d'écrire et de compter. Sans aucun doute, des résultats psychologiques dérivent indirectement de l'acquisition de ces moyens du savoir — une certaine méthode et discipline d'esprit, la possibilité de pénétrer

par la lecture en des domaines plus ou moins captivants — mais le rôle essentiel de ces acquisitions est de procurer à l'individu les moyens de se survivre qui lui sont indispensables.

Passons maintenant de ces enseignements fondamentaux à des matières comme l'histoire et la littérature. Quel est leur objectif? La réponse, je crois, est que, si les moyens du savoir sont utiles à la survivance de la personnalité individuelle, les matières enseignées, en vue de la culture, favorisent la survivance du groupe. On entend dire parfois que le but de l'éducation est de faire des citoyens de valeur. Cela signifie, en d'autres termes, qu'elle consiste à former des individus qui s'adapteront sans difficulté à la civilisation nationale. Si l'on examine l'histoire et la littérature, telles qu'on les enseigne, on découvre que presque dans tous les cas elles soutiennent la civilisation nationale à laquelle l'enfant est appelé à participer.

Ce qu'est ce plan d'études, on peut l'observer en rappelant les trois notions qui le dominent, notions qui déterminent pour l'enfant l'idéal de la pensée et de la conduite. Il y a tout d'abord, l'idée de " localisme ". Presque toute la littérature et l'histoire qui figurent dans l'enseignement ont un accent " local " ; elles supposent la notion que l'humanité est inévitablement divisée en groupes politiques distincts et que la loyauté de chacun envers son groupe particulier représente la vertu sociale par excellence. Nous trouvons cette idée jusque chez un philosophe comme Platon. Il décrit la " République " idéale, non pas sur le plan d'un état mondial, mais d'une petite cité renfermée dans son enceinte et protégée par son armée.

La seconde idée-type qui a prédominé a été l'idée militariste. Celle-ci est sortie logiquement de l'idée " locale ". Dans presque toute la littérature et l'histoire qu'on enseigne en classe, on tient pour reconnu que les groupes en viendront inévitablement aux mains et que leurs rapports essentiels sont ceux d'ennemis virtuels ou réels qui cherchent à se dominer les uns les autres par la force. J'ai à peine besoin de mentionner le prestige dont l'idée militariste a été parée, prestige tel que la vertu de l'héroïsme militaire a été placée

presque sur le niveau le plus élevé de ce qui paraît humainement désirable.

La troisième idée est un peu difficile à exprimer. Qu'on me laisse d'abord l'illustrer. Supposons que l'enfant lise un livre d'aventures. Un explorateur est en train de tuer un animal sauvage. Le sentiment évident éveillé chez l'enfant est la joie que provoque le courage personnel. Et ceci, en soi, n'a rien que de bon. Ou bien l'enfant lit une idylle dans laquelle un jeune homme admirable s'est épris d'une jeune fille non moins admirable. Dans ce cas, l'émotion évidemment suscitée sera la joie causée par l'amour individuel. A cela non plus, il n'y a rien à reprendre. Le courage personnel déployé devant un ennemi et l'amour personnel, éprouvé pour un être cher — voici peut-être ce que nos enfants recueillent de plus beau dans la littérature.

Mais en fait, l'aventure ne dépasse jamais cette rencontre de dangers déterminés, l'idylle ne va pas au delà de cette absorption dans un seul être aimé. Et il n'y a là rien de mal. Mais c'est insuffisant. Car on peut se rendre compte aisément que dans de telles lectures rien n'élargit l'esprit de l'enfant pour lui donner le courage d'affronter les monstres qui se dressent contre le salut du monde : animosité entre les races, préjugés, esprit moutonnier des masses, ignorance sociale et politique, ou esprit de guerre; et rien ne lui inspire non plus l'amour qui embrasse les êtres d'une autre race et d'une autre classe — si bien que les enfants nourris de cette littérature d'aventures et d'idylles peuvent, à l'égard des problèmes plus vastes qui concernent l'humanité, conserver l'esprit aussi étroit, particulariste et même militariste que s'ils n'avaient pas bénéficié d'une telle éducation.

Comment un système d'éducation peut-il contribuer à créer une mentalité cosmopolite lorsqu'il s'attache d'une part aux "moyens du savoir", en vue de la formation personnelle, et, d'autre part à un "localisme", à un militarisme et à un individualisme trop étroitement limités? Naturellement, il y a eu des esprits qui ont insisté sur d'autres points et ouvert la voie à une culture plus efficace. Il y eut Kant par exemple, avec son *Essai sur la paix perpétuelle*, mais on ne peut guère se servir de Kant en classe. Et il y eut Spinoza, avec sa conception de la vie qui dépasse les limites étroites des sectes et des nations : mais Spinoza, lui aussi, pourrait difficilement pénétrer dans les manuels scolaires. Par-dessus tout, il y eut le Nazaréen, avec sa conception universelle de l'homme, en tant qu'homme, non pas en tant qu'Américain ou Allemand, mais en tant que fils de Dieu. Mais le Nazaréen n'est pas autorisé dans les écoles à se dresser contre l'esprit agressif du groupe et de l'individualisme belliqueux, dont la culture transmet directement l'héritage. Il appartient à une "École du Dimanche" qui ne réussit pas à pénétrer l'instruction laïque du Lundi et du Mardi.

Si ce qui précède est exact, ce que fait en réalité l'éducation, telle que nous la connaissons, est clair. L'éducation américaine vise tout d'abord à perpétuer la culture américaine; explorer et peut-être faire sien la culture hindoue ou soviétique, en partie ou en totalité, ne l'intéresse pas. Elle accepte la culture américaine, et tient pour admis que les enfants doivent s'y adapter commodément et sans révolte.

Il n'est donc pas difficile de comprendre pourquoi l'éducation a échoué en grande partie, lorsqu'il s'est agi de donner à l'esprit une ampleur à la mesure de l'univers. L'éducation a délibérément visé à trans-

mettre une conception de la vie, qui est, en son essence, étrangère à l'entente universelle, et à l'organisation mondiale, ou lui est opposée. Si nous comprenons cela, nous cesserons de croire que lorsque nous placerons des élèves dans une salle de classe, ils acquerront inévitablement le sens international. Malheureusement, ils peuvent demeurer aussi étroits, particularistes et militaristes que naguère. Il serait bon que ceux qui se dévouent à un idéal mondial et ont une si grande confiance dans l'éducation pour le réaliser eussent ces faits présents à l'esprit.

II

Et maintenant, que pouvons-nous faire? Tout d'abord, il me semble qu'il est essentiel de comprendre que ce que nous faisons dans nos écoles, et qui est bon, en soi, ne suffit pas pour créer l'état d'esprit si impérieusement nécessaire à notre époque. Quelles mesures nouvelles allons-nous prendre désormais pour créer cette mentalité?

Nous devons naturellement commencer par les maîtres. Le plus souvent, l'attitude du maître formé par le système fondé sur les idées et les buts mentionnés plus haut, a empêché les élèves d'adopter une attitude généreuse, hardie, et indépendante. Les maîtres pour la plupart ont servi à renforcer la notion du *status quo*. Cela est dû en partie à leur formation, en partie aussi au caractère autoritaire du système auquel ils sont soumis, enfin au rôle qui leur est assigné dans la communauté à laquelle ils appartiennent.

Quant à leur formation pédagogique, elle s'est concentrée principalement sur les méthodes d'enseignement. Elle est restée en très grande partie étrangère à la philosophie fondamentale du monde. Soucieux de la meilleure manière d'enseigner l'arithmétique, la grammaire, l'histoire et le reste, les futurs maîtres ont détourné leurs regards des inquiétudes très réelles qui agitent le monde et de l'organisation défectueuse de la vie sociale, politique et industrielle. Il est inévitable que leur enseignement reflète plus tard leur indifférence à l'égard de la vie, considérée, ainsi qu'elle doit l'être, en une si large mesure, comme un effort malaisé et incertain pour parvenir à un état plus satisfaisant au point de vue humain.

Donc, ce qui est absolument nécessaire, c'est de former des maîtres dans un esprit progressif. L'Université américaine, écrit le président Morgan d'Antioch — et on pourrait dire la même chose des écoles élémentaires — ne devrait pas seulement résumer la culture la plus répandue pour la transmettre à la génération suivante. Elle devrait examiner notre civilisation dans un esprit critique et contribuer à la renouveler et à la perfectionner. Le progrès de la vie moderne est en suspens, non pas seulement du fait de l'impuissance à voir clair, mais à cause d'une paralysie de la volonté par suite de l'absence d'esprit d'initiative qui incite les hommes à effectuer des changements importants dans l'ordre social.

Un maître à l'esprit indépendant ne pourrait que former des élèves à l'esprit indépendant. Mais nous en venons maintenant au second facteur qui paralyse le développement d'un tel esprit. Les écoles sont conçues sur un plan qui décourage l'indépendance d'esprit et favorise l'adhésion passive. Le maître est asservi à un système. C'est un système impérieux. Il y a certains faits qu'il faut enseigner. Ceux-ci sont rigidelement prescrits. Il y a un potentiel qui surveille tout ce que l'on enseigne, dont la parole fait loi, et

dont le déplaisir est fatal. Et, au-dessus du potentat, il y a un "superpotentat" — une assemblée dont l'opinion représente l'autorité suprême. Les écoles, pour la plupart, ne sont pas des lieux enchanteurs où les professeurs forment un groupe autonome d'esprits investigateurs entraînés à travailler dans un esprit d'entraide, et pénétrés du sentiment qu'ils doivent découvrir par leurs discussions et leurs recherches personnelles ce qui est utile à leur groupe. Ils sont enrégimentés pour l'accomplissement d'une tâche prescrite par des règles.

Le résultat est que, dans tout le pays, le maître, ou la maîtresse, est d'une timidité notoire dans toutes les questions qui dépassent les simples méthodes d'enseignement. Un esprit, capable de s'adapter à un système aussi autoritaire, fait preuve de passivité à l'égard de ce qui est admis. Et il maintient la même tradition en formant les esprits prêts à tout accueillir, alors que ce monde a besoin par-dessus tout d'esprits capables de critique et d'initiative.

"L'Instruction supérieure, poursuit le Président Morgan — et là encore l'observation peut s'appliquer aux écoles élémentaires — devrait examiner scrupuleusement les remèdes aussi bien que les maux — elle devrait établir solidement les fondations du savoir et de l'expérience, en tant que base de toute politique sociale. Lorsque le jugement s'étaye sur une instruction solide et une expérience large, il devient le guide raisonnable et sûr d'une action énergique." Le "radicalisme" a une mauvaise réputation parce qu'il est fréquemment dépourvu d'une forte base de critique. Ce n'est pas le radicalisme qui est à blâmer, mais un genre d'éducation qui, se détournant des controverses de la vie sociale, ne forme pas le sens critique de la jeunesse à cet égard. "Père, puis-je aller nager?" crie une jeune fille en quête de nouveaux moyens d'améliorer la vie. "Oui, mon enfant chéri", disent les écoles, "suspendez les habits à cette branche de noyer, mais ne l'approchez pas de l'eau."

Puis il y a un troisième obstacle. Nous sommes fiers, et à juste titre, de ce que l'éducation soit profondément et intégralement la chose de tous les membres de la communauté. Mais lorsque nous découvrons que la société, ayant fait de son mieux, pour s'assurer des intelligences capables d'enseigner, auxquelles confier ses enfants, surveille ce qui se passe en classe — par l'intermédiaire d'une chambre de commerce, ou d'autorités militaires, ou encore des fils, des filles d'un tel ou d'une telle — et dicte ce qui doit ou non être dit, et fait, nous avons une situation qui, du point de vue de l'éducation, est intolérable. C'est comme si le patient disait au docteur : "Soignez-moi, mais faites-le suivant mes directives". Ceci arrive naturellement quand des corps constitués jettent leur interdit sur ce que des esprits qualifiés enseignent. Il ne peut y avoir aucun effort de reconstruction véritable, ni de progrès dans la critique, dans les écoles et les universités tant que le public n'aura pas été dressé à une discipline de "bas les mains". Il va sans dire que je n'entends pas par là de l'indifférence, mais un généreux bon vouloir qui permette aux membres de la Communauté de faire confiance aux esprits critiques choisis, dans le domaine où ils ont une grande indiscutable compétence. Des maîtres à l'esprit progressif, des maîtres à l'esprit critique et indépendant, un système scolaire d'inspiration démocratique et organisé en vue d'une autonomie créatrice, un public prêt à écarter les mains indiscretées : tels sont, me semble-t-il, les éléments

indispensables à un acheminement vers un genre d'éducation qui puisse un jour engendrer l'entente universelle.

III

Étant donné de tels maîtres et un pareil système scolaire, on pourrait aller loin dans la réalisation d'un grand nombre de choses que l'on ne fait pas actuellement. Par exemple on pourrait s'entendre pour que tout sujet soit étudié dans ses rapports avec le monde entier. L'histoire naturellement se prêterait d'elle-même à ce genre de conception. Rechercher, en apprenant la grande époque de Périclès, ce qui se passait alors en Chine, dans l'Inde, dans les lointaines Îles Britanniques, au Mexique et au Pérou, donnerait à l'élève un vif sentiment de la variété et de l'unité de l'évolution universelle. Il serait ainsi conduit à penser d'une manière qui dépasse toute localité particulière et embrasse l'humanité tout entière. Ce dont nous avons profondément besoin, c'est de susciter un nouveau genre d'émotion dans les âmes. Les nations ont su exciter de puissants sentiments d'amour et d'admiration par l'étude de leurs luttes pour affirmer leur droit à l'existence. Il nous faut passer au stade suivant — éveiller un mouvement d'admiration et d'amour devant les efforts incertains à demi conscients de l'homme pour se hausser à un idéal plus élevé. Faire apprendre l'histoire à l'élève en tant que récit de l'effort soutenu de l'espèce pour s'émanciper du règne de la matière et du désordre, c'est susciter en lui un nouvel amour pour l'humanité dont il fait partie ainsi que sa nation.

La littérature de même se prête à ce traitement qui universalise. Sont-ce des contes populaires que l'enfant étudie? Ce serait pour lui une révélation que de découvrir de quelle manière le même conte se répète dans le monde entier. Est-ce un récit héroïque? Il trouverait des variations du même thème chez la plupart des peuples du monde. Est-ce une histoire romanesque? Il serait suggestif pour lui de voir apparaître les récits imaginatifs les plus nobles parmi les hommes, et de voir combien largement ils ont pénétré chez tous les peuples. Grâce à ce genre d'études, l'élève prendrait inconsciemment l'habitude de considérer l'humanité comme essentiellement une, par nature, en dépit des différences extérieures dans le costume et l'organisation.

On peut étudier également les sciences dans leurs rapports avec le monde entier. Les relations générales des savants entre eux, la transmission du meilleur de leur esprit au delà des limites de leurs groupes locaux, la noblesse de l'intelligence humaine lorsque la pensée de ceux qui cherchent la vérité pour elle-même n'a pas été méprisée, l'influence immense des découvertes scientifiques, la fusion des peuples en une communauté universelle d'échanges scientifiques — tout ceci, rendu vivant, devrait contribuer largement à libérer les élèves d'un particularisme étroit et leur faire adopter le point de vue de la coopération mondiale dans l'effort vers l'harmonie et l'ordre.

Ainsi nous élargissons l'esprit de nos élèves, nous ouvrons à leur pensée un champ plus vaste, nous leur donnons une vue d'ensemble des initiatives humaines dans leur prodigieuse ampleur.

De même, avec de semblables maîtres et un système tel que nous venons de le décrire, il y aura inévitablement dans toutes les branches d'étude un élan vers le progrès. Tout cela : les plus belles fleurs de

la littérature, les triomphes scientifiques, la lutte pour l'ordre et la liberté, est grand en vérité. Mais quel avenir plus grand encore pouvons-nous maintenant concevoir? Il n'y a pas une seule branche où ce progrès ne puisse être mis en évidence. Il faut seulement que le maître prenne au monde un intérêt actif, et le considère, dans toutes ses étapes, comme une réalité en marche vers d'autres destinées.

Et finalement, l'objet essentiel de cette éducation sera d'encourager chez les élèves toute noble velléité de création. On n'attachera qu'une importance secondaire à ce qu'ils s'acquittent passivement d'une tâche imposée. On cherchera, certes, à discipliner les esprits et les caractères, mais par l'éveil de la personnalité, en cultivant les intérêts vitaux, et en faisant appel à la collaboration des enfants. Stimuler la pensée indépendante et l'initiative créatrice : tel sera le but poursuivi; car on se rendra compte que l'esprit est autre chose qu'une machine destinée à suivre docilement l'impulsion reçue. L'esprit humain est lui-même constructeur et directeur de machines, et conquiert sa dignité à mesure qu'il apprend par la finesse et la sûreté de ses perceptions à créer du nouveau.

" En vérité il élève la matière comme une coupe sacrée ".

C'est là un sentiment nouveau qui commence à filtrer même dans les formes de l'éducation la plus étroitement traditionnelle. Ne pas imposer de modèle, ne pas s'attacher à d'anciennes idées, inspirer aux élèves l'ambition de découvrir un idéal plus conforme à la raison humaine — c'est une intention de ce genre qui animera les maîtres d'une génération plus favorisée.

IV

Et maintenant, pour conclure, voici une question entre toutes malheureusement négligée. Nous avons supposé que l'éducation était réservée aux enfants. Or, tout au plus, s'adressait-elle aux jeunes gens. Même à cet égard, cependant, nos idées ont évolué lentement. Car, peu à peu, nous avons prolongé nos années d'enfance, grâce à l'école secondaire et à

l'Université, si bien qu'elles s'étendent presque jusqu'à l'âge mûr. Et cependant on néglige encore l'âge mûr. Il faut un adulte d'un rare mérite pour qu'il poursuive délibérément son éducation. Mais il faut aussi une communauté d'un rare mérite pour lui fournir l'occasion de se cultiver.

On a admis l'idée singulière que tout ce qui était à apprendre pouvait s'apprendre pendant l'enfance et la jeunesse. Ceci naturellement est tout à fait faux, car la plupart des problèmes auxquels nous devons faire face au cours de notre vie d'adulte — problèmes politiques, domestiques, industriels, éducatifs, sexuels — ne peuvent rationnellement trouver leur place dans les premières années.

Telle est, sans aucun doute, la raison pour laquelle les adultes continuent à faire un tel "gâchis" de par le monde. Ils n'ont jamais appris à résoudre méthodiquement les questions qui doivent être le centre de leurs préoccupations.

La prochaine intuition psychologique importante de l'humanité sera sans aucun doute, que l'adulte a un besoin d'éducation aussi profond que l'enfant ou l'adolescent, et qu'une communauté qui ne prévoit pas efficacement une telle éducation travaille uniquement à sa propre perte. C'est devant l'adulte que se posent avec le plus d'urgence les problèmes des relations humaines dans un monde de travail et d'échange, de rivalité et de coopération, d'amour et d'éducation. C'est l'adulte qui a le besoin le plus urgent de comprendre le sens de l'effort humain, de connaître les chemins qui mènent à l'échec et ceux qui conduisent à un noble succès. Aucun acte de grande portée ne peut être accompli en vue de l'harmonie universelle, ou même de l'entente entre les individus et les groupes, tant que notre civilisation ne travaillera pas délibérément à l'éducation des adultes.

(Publié dans le numéro de janvier de *World Unity*, New-York).

H. A. OVERTREET
Professeur de Philosophie
à l'Université de la Ville
de New York.

L'École active dans l'enseignement secondaire en France

Les premières instructions ministérielles tendant à transformer l'enseignement secondaire en France dans le sens de l'Éducation nouvelle datent du 2 septembre 1925. Depuis lors ont été publiés les arrêtés du 23 septembre 1930 et du 30 avril 1931 (Vuilbert, éditeur). C'est la première fois qu'une réforme réellement novatrice tend à faire pénétrer dans l'enseignement public secondaire, en France, quelques-uns des principes de la science pédagogique moderne tels que les comprend et les proclame la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle.

Voici par exemple comment les instructions ministérielles précisent le rôle des conseils de classe : le but de ces conseils est de coordonner l'activité des professeurs dans l'intérêt direct des élèves : " Il est nécessaire que tous les professeurs d'un même lycée agissent comme le ferait un professeur unique qui, non seulement dans chaque classe, mais dans toute la série des classes, aurait à donner l'enseignement tout entier. " On évitera ainsi le surmenage, en particulier celui qui est dû aux devoirs à la maison

ou en étude. On veillera " à réserver toujours un minimum d'heures pour la lecture libre et la réflexion personnelle. " Les instructions précisent qu'il serait néfaste " de croire que l'efficacité d'un enseignement se mesure au nombre et à l'étendue des besognes que l'élève emporte à faire après chaque classe... illusion manifeste et profonde erreur pédagogique. Il importe que les enfants apprennent... non pas à faire beaucoup, mais à faire bien, et à mettre le plus possible d'eux-mêmes dans ce qu'ils font. Toute tâche scolaire doit être surtout une invitation à réfléchir, à chercher, et une sollicitation à l'initiative intellectuelle, si humble qu'elle puisse être ".

L'innovation des " séances de direction " est également à remarquer. C'est pour s'occuper de chaque enfant en particulier, se mettre à la portée de ses faiblesses et de ses difficultés qu'elles ont été instituées. " L'action du maître doit s'y appliquer moins à la collectivité qu'à l'individu. Il s'agit pour le professeur de découvrir le fort et le faible de chaque enfant, de le regarder travailler, de lui signaler ses défauts et

de lui montrer comment il s'en guérira, bref, d'adopter à la diversité des intelligences individuelles la généralité des préceptes collectifs... C'est pourquoi le nombre des élèves sera limité à vingt. D'autre part les exercices choisis seront " tels que le professeur puisse suivre de près et contrôler instantanément l'effort de chaque élève ".

Voici maintenant quelques indications concernant les différentes disciplines :

Dans l'enseignement du français, le maître est " le directeur de l'effort de ses élèves; il le provoque, le soutient, l'ordonne : il ne lui appartient pas de les en dispenser pour prendre sur lui tout le travail... "

Pour les langues vivantes : " Le professeur devra faire une étude minutieuse des aptitudes comme des défauts de ses élèves. Il établira de mémoire ou par écrit la fiche pédagogique de chacun d'eux. " Plus " d'appels à la mémoire passive... L'important est de donner à l'enfant, le plus vite possible, le moyen et le désir de lire tout seul des textes écrits dans une langue étrangère, gradués suivant la force de son âge et attrayants par le sujet, de sorte que la besogne principale qu'on lui demandera de faire en dehors de la classe lui apparaisse moins comme une tâche scolaire que comme une distraction et un plaisir. " On encourage par ailleurs " les camps de vacances, les échanges scolaires, les correspondances... "

Pour le latin, le mot à mot est interdit, même au début, parce qu'il " devient très vite un moyen infailliable de ne pas voir le sens tout quand la phrase se complique. Le latin se lit, et c'est à la lecture intelligente qu'il faut aller dès la sixième. " On doit habituer les élèves à " la recherche des groupes fonctionnels, qui soutiennent la construction " et permettent d'arriver par une intuition globale, au sens de la phrase.

Les professeurs sont invités à adopter " des méthodes plus rapides, qui se rapprochent quelque peu, surtout pour les débuts, de celles des langues vivantes. " Il s'agit donc de mettre dès que possible les enfants en contact direct avec les phrases latines et grecques " au lieu de n'y atteindre, suivant les anciens errements, qu'à travers l'intermédiaire de la grammaire abstraite. La fin essentielle que doivent se proposer les maîtres d'un lycée, c'est (non pas la connaissance des règles grammaticales, ni en général l'érudition, mais...) la culture, la formation du goût, l'éveil de l'émotion sympathique en présence de l'œuvre d'art, l'intérêt suscité pour les choses d'esprit. "

Le souci de l'individualisation est présent aussi en histoire et en géographie. Les explications magistrales devront s'adapter " à la capacité intellectuelle variable des élèves auxquels ils s'adressent. " Dans les " exercices pratiques ", le professeur " sera maître de son enseignement, libre de suivre ses goûts, de se livrer sur tel ou tel point à des études particulières dont il fera bénéficier ses élèves. Ce qu'on lui demande, c'est de donner un enseignement varié et vivant... de créer l'intérêt chez les élèves, de leur apporter un véritable rafraîchissement intellectuel, de leur ouvrir des horizons nouveaux. "

Dans l'arrêté de 1931, on précise que les programmes n'indiquent que les têtes de chapitre pour éviter que professeurs et examinateurs au baccalauréat " prennent chaque terme des programmes comme exigeant des développements. " Ce qui n'empêche pas cette étude d'être " vivante et pittoresque... aussi concrète que possible, de s'adresser surtout à l'imagination... et toujours rester à la portée des élèves, proportionné

à leur âge. Même pour les plus grands, " pas d'érudition pure ni de discussions savantes. "

En physique, il faut obtenir " la collaboration constante des élèves : il est indispensable que ces derniers observent et raisonnent, qu'ils apprennent à regarder, à chercher les causes, à en déterminer les effets, à passer des faits particuliers aux lois. Tout le bénéfice qu'ils en retirent disparaîtrait si l'expérience, au lieu d'être faite, était simplement discutée. "

Dans les sciences naturelles, il faut " observer, comparer, classer; ce sont les exercices fondamentaux. Chaque élève devra être pourvu d'un échantillon de la plante à étudier... On ne peut concevoir la leçon " autrement que dialoguée : l'élève observe, compare, classe; le professeur dirige, rectifie, complète ce travail mental. " Les exercices pratiques " sont le complément indispensable du cours " : " ils permettent l'observation attentive et individuelle qui n'a pu trouver place dans la leçon. "

L'enseignement des sciences ne peut être exhaustif : " enseignement général ne veut pas dire enseignement total ou intégral. " Mieux vaut la méthode " d'échantillonnage " qui choisit les exemples les plus frappants et les plus instructifs. Les expériences deviennent d'ailleurs " partie intégrante, presque centrale " de l'enseignement scientifique et, désormais la moitié du temps, en seconde, leur est consacrée. La compression de l'horaire destiné au cours entraîne la nécessité de prendre les programmes des sciences physiques et naturelles " dans le sens étroit. " L'essentiel est " d'initier les élèves à la méthode expérimentale " et non de surcharger leur mémoire. " L'enseignement doit gagner en profondeur et en solidité ce qu'il paraît perdre en surface. " Enfin, " les séances d'exercices pratiques seront consacrées entièrement au travail personnel de l'élève... "

En ce qui concerne les mathématiques, les instructions de 1925 contenaient quelques assertions discutables (1); celles de 1931 viennent très heureusement les corriger et introduire, ici aussi, l'esprit de recherche et de libre activité. L'étude des sciences, est-il dit à ce propos, " est une gymnastique de l'esprit, l'initiation à des méthodes. L'habitude d'observer, de voir juste, de critiquer ses propres expériences, doit être à la base de tout (2) enseignement. "

Comme on s'en aperçoit assez par ces quelques exemples, il est manifeste qu'un esprit nouveau pénètre dans le programme de l'enseignement secondaire en France. Les professeurs visés connaissent-ils ces instructions et dans quelle mesure les appliquent-ils? Il sera intéressant de suivre de près les expériences faites et de comparer les résultats. Si cette réforme pouvait enrayer les abus qu'a dénoncés la commission de surmenage en 1930, celle-ci ne se serait pas réunie en vain.

Ces symptômes d'un esprit nouveau méritent de retenir l'attention des maîtres aussi bien que des familles. Les uns et les autres peuvent aisément apercevoir quelles perspectives s'ouvrent dès aujourd'hui à notre enseignement. L'éducation selon les anciennes formules donnait beaucoup de peine pour peu de profit : ces instructions nous promettent au

(1) Notamment concernant le rôle des constructions, « qu'il n'y a pas lieu d'encourager », et l'expérience qui n'aurait « rien à faire » en mathématiques...

(2) C'est nous qui soulignons.

contraire une culture sans doute limitée mais approfondie, et dont le principal acteur est l'enfant, certes, mais l'enfant *intéressé*, donc à l'abri du surmenage qu'engendre le travail ennuyeux. Sans doute, on ne saurait payer trop cher la culture intellectuelle... Mais la vaste expérience que l'étranger fait depuis plus de trente ans dans le domaine de l'éducation

nouvelle montre bien que le surmenage, — tout comme le malmenage, — n'est que l'inutile rançon payée par la routine éducative à des méthodes désuètes.

H. BOUCHET,

Agéogé de l'Université.

Chronique Belge

L'École nouvelle en Belgique

Mon ami J. Veuhoven, directeur de la vaillante revue *Modern School*, étant à Genève, entra un jour en conversation avec deux instituteurs suisses, qui étaient venus s'associer à la terrasse du café où il se trouvait. Les deux maîtres, accompagnés de leurs élèves, qu'ils menaient en excursion, avouèrent ignorer jusqu'à l'existence de Claparède, le savant professeur que mon ami était allé entendre à l'Institut J.-J.-Rousseau. Ils ouvrirent de grands yeux en apprenant qu'un éducateur belge avait fait un aussi grand déplacement pour suivre le cours d'un de leurs compatriotes dont ils n'avaient jamais entendu parler.

Nos confrères du Nord français, en voyage à leur tour à Bruxelles, s'étant informés auprès d'un instituteur belge de la direction qu'ils devaient suivre pour atteindre l'École de l'Ermitage, obtinrent cette réponse : " Je ne connais pas cet établissement. " L'instituteur questionné enseignait à quinze minutes de là. Ce fut un agent de police qui fournit le renseignement.

Plus fort ! Un candidat-directeur aux écoles communales d'Uccle avoua récemment, au Jury chargé de l'examiner, qu'il ignorait Decroly.

Et dans les sphères gouvernementales, quand un étranger s'informait de l'itinéraire qu'il devait suivre pour visiter les écoles nouvelles belges, il recevait tout bonnement la permission de visiter quelques écoles moyennes de l'État, où, chacun le sait, on pratique une pédagogie absolument pareille à celle que l'on connaît partout, depuis une trentaine d'années. Pour les autorités, ce que nous avions de meilleur, c'était quelque spacieux préau, quelque large corridor, une salle de gymnastique richement garnie et un musée scolaire possédant son appareil cinématographique.

Ces temps semblent vouloir changer. Un mouvement se dessine, dans les écoles comme au Département, en faveur d'une meilleure compréhension des tâches pédagogiques.

Les " centres d'intérêt ", recommandés timidement, avec maints conseils de prudence, par le règlement-type de 1923, font l'objet de longs articles dans toutes les revues pédagogiques.

Les visiteurs du Musée Scolaire National sont arrêtés longuement par leur guide auprès des collections qui s'inspirent de la méthode Decroly. Des encouragements officiels sont donnés aux praticiens qui marchent de l'avant. Certains directeurs d'école n'osent plus carrément prendre position contre l'éducation nouvelle. Seuls, s'efforcent encore de tenir bon contre toute innovation sérieuse des inspecteurs principaux, auteurs de manuels " vieux jeu ", qu'ils sont incapables de remanier et... qui leur rapportent !

Nous vivons en somme une époque transitoire, où la masse tâche de savoir d'où va souffler le vent.

À Bruxelles, quelques hommes d'avant-garde, groupés sous l'égide de la Société belge de Pédotechnie, luttent sans répit depuis plus d'un quart de siècle. Ce groupement vise surtout la recherche, la démonstration, la vulgarisation et aussi le problème des enfants anormaux. Il est parvenu à susciter, à Bruxelles, quelques belles réalisations, en dépit de grandes difficultés d'ordre administratif.

En Flandre, de nombreux petits cercles se sont formés et discutent périodiquement les grandes questions de l'heure. *Modern School*, une belle revue éclairée, les stimule de toutes ses forces.

En territoire belge d'expression française, " Vers l'École Active, " ne désarme pas depuis bientôt dix ans.

À Angleur, R. Jadot et A. Jadoulle donnent à leur laboratoire de psychologie un éclat toujours plus grand.

Dans bien des communes du Brabant wallon, l'enseignement du français a subi une transformation des plus heureuses, grâce à la puissante et savante méthode de Léon Porinot.

L'Étincelle, la revue du P. E. S., est maintenant pourvue d'un magnifique supplément pédagogique, qui ne s'écartera pas de la voie nouvelle. Souhaitons que les autres fédérations d'instituteurs ajoutent aussi, à leur organe de défense, quelques bonnes pages destinées à élever les cœurs et à éclairer les âmes.

Mais c'est autour de la question des centres d'intérêt que la première grande lutte semble devoir se conscrire. En France, la pédagogie nouvelle se prépare à pénétrer dans les masses par la voie de l'imprimerie à l'école, le travail par groupes et la coopération. Ici, nous commencerons par les centres d'intérêt. Les résultats seront finalement pareils, je n'en doute nullement.

P. DUBOS.

La Manifestation Herlin

La cérémonie qui se déroula le 13 décembre à l'Institut Provincial des Sourds-Muets et Aveugles de Berchem-Sainte-Agathe fut touchante et grandiose.

Nul mieux que l'Inspecteur Herlin ne sut mettre à profit les théories decrolyennes sur la fonction de globalisation et nul n'en souleva mieux la valeur.

Les expériences de Herlin sont décisives et ses conclusions sont irréfutables. Désormais ces deux noms : Herlin-Decroly resteront étroitement unis dans le cœur de tous les sourds-muets du monde et dans la reconnaissance de l'humanité tout entière.

Herlin eut une inspiration géniale quand il imagina d'appliquer à la démutisation des sourds la méthode globale d'enseignement de la langue.

Alors qu'autrefois on leur apprenait péniblement, et avec des résultats souvent incomplets, à articuler l'un après l'autre des sons simples, des syllabes, des mots, Herlin, avec une hardiesse déroutante, leur donna d'emblée et à "docs massives" des phrases entières prononcées avec le débit ordinaire de la conversation courante. Et le succès fut triomphal.

Mais — ce qui n'est pas vrai pour les sons, les lettres — ces phrases avaient un sens, elles se rapportaient à des faits connus, intéressants, familiers et c'est ce qui fit le miracle.

Les phrases amusantes furent répétées, d'abord imparfaitement puis de mieux en mieux. L'attention des sujets était vrillée aux lèvres du professeur à cause précisément de l'intérêt qu'avait l'exercice et la nature, si riche, si étonnamment puissante, fit le reste.

La méthode nouvelle n'était ni de Herlin ni de

Decroly, mais des deux, on l'appela la méthode belge de dénaturation des sourds.

C'est ce qui fut dit le 13 décembre à l'inauguration du mémorial du regretté Herlin.

Il y avait là M. le Ministre de la Justice Fernand Cocq, le Gouverneur du Brabant, plus de cinq cents personnes appartenant à l'élite du monde enseignant belge et de nombreux délégués étrangers.

Le discours de M. Drouot, délégué français, fut particulièrement émouvant. Il y avait dans sa voix une telle sincérité, une telle admiration, une telle reconnaissance que l'auditoire fut transporté.

Toute la presse quotidienne belge a commenté longuement cette inoubliable et réconfortante journée, que nous acterons d'une plume d'or dans les annales de la pédagogie mondiale.

F. DENOIS.

Communications

I. Union Internationale de Secours aux Enfants

Deuxième Congrès général de l'Enfant

Le deuxième Congrès général de l'Enfant aura lieu à Genève du 18 au 21 juillet 1932. Il sera divisé en trois sections dont chacune étudiera un nombre limité de questions, prises parmi les plus importantes de l'heure actuelle. On prévoit en outre des conférences publiques sur divers sujets se prêtant moins à la discussion, mais qu'il est utile d'exposer.

LA SECTION I sera consacrée à l'étude comparative du placement familial et du placement en institutions des enfants assistés.

Des rapports seront présentés sur les divers problèmes relevant du placement familial — du placement en institutions : notamment comment grouper les enfants dans les établissements, comment en éviter l'atmosphère artificielle — et sur des sujets généraux tels que l'étude de l'enfant en vue de son placement, la formation professionnelle de jeunes garçons et de jeunes filles placés et la protection des jeunes gens des deux sexes après leur sortie de la famille, de l'établissement ou du groupement qui les a abrités. En conclusion, il sera rédigé une étude comparative d'ensemble concernant les deux modes de placement.

LA SECTION II envisagera l'enfant d'âge préscolaire.

Des rapports seront présentés sur la préparation des parents à leur tâche dans les milieux urbains et ruraux; sur les méthodes propres à assurer dans les régions rurales la protection des enfants d'âge préscolaire.

LA SECTION III envisagera l'enfant d'âge post-scolaire.

Les rapports examineront des questions se rapportant à l'orientation professionnelle, à la collaboration entre les organes techniques, la famille, l'école, etc.; les effets physiques, psychiques, etc., du manque de repos et de récréation sur les jeunes ouvriers; l'utilisation des loisirs, l'organisation des vacances en général et de celles des jeunes filles en particulier.

Des communications traiteront plus particulièrement de : l'École à la vie professionnelle; la protection des enfants étrangers.

Conditions d'admission

Ont le droit de s'inscrire au Congrès, tous ceux qui, s'intéressant aux sujets traités, signent le bulletin d'adhésion et versent d'avance la cotisation prescrite.

Les congressistes seront de cinq catégories, à savoir :

- a) Les représentants des gouvernements;
- b) Les représentants des autorités locales des différents pays;
- c) Les représentants des œuvres publiques et privées;
- d) Les membres individuels;
- e) Les membres individuels associés.

Les congressistes des quatre premières catégories auront le droit d'assister à toutes les séances et de participer aux discussions, d'assister à toutes les réceptions, aux visites, etc., et de recevoir toutes les publications du Congrès.

Les membres individuels associés ne prendront pas part aux discussions et ne recevront pas les publications.

Chaque membre du Congrès versera d'avance la somme de 25 francs or. Les membres individuels associés ne verseront que la moitié de la cotisation, soit 12 fr. 50.

Une réduction de 20 % par inscription sera consentie aux groupes comprenant au moins trois congressistes de la même catégorie, délégués par la même organisation publique ou privée. La taxe d'inscription sera donc dans ce cas de 20 francs par tête pour les quatre premières catégories et de 10 francs pour la cinquième.

Pour toute information, s'adresser au Secrétariat du Congrès à l'adresse suivante : Union Internationale de Secours aux Enfants, 31, quai du Mont-Blanc, Genève (Suisse).

II. Exposition de matériel éducatif et de travaux scolaires

Organisée par le personnel directeur et enseignant des écoles de la 1^{re} section scolaire (Mendoza, Rép. Argentine, 1931.)

Sous le patronage de : M. le Directeur général des Écoles; Mme l'Inspectrice générale.

Buts : Par cette exposition on se propose d'offrir aux maîtres un tableau des méthodes nouvelles et un champ d'observation riche en suggestions utiles à leur activité.

Elle permettra de faire connaître les travaux et procédés originaux, de comparer entre eux les résultats obtenus et de mettre, à la disposition de tous, le fruit de l'expérience individuelle.

Conditions : Les maîtres de la province pourront prendre part à l'exposition soit individuellement ou groupés par écoles. Un emplacement spécial pourra être réservé à toute école qui en fera la demande. On sollicitera le concours de tous les maîtres de la République et même de ceux des pays étrangers.

Cette exposition comprendra tout ce qui intéresse l'éducation infantile : albums de photographies, monographies d'établissements scolaires, graphiques, matériel éducatif, travaux d'enfants et de maîtres, etc.

Les travaux et le matériel destinés à l'exposition devront être envoyés du 1^{er} au 15 mars 1932 à l'adresse

suivante : École Bombal, Montecaseros 1300. Chaque communication sera accompagnée de l'adresse et du nom de l'auteur et d'une note résumant la technique de son application et déclarant si elle a été déjà mise en pratique. Indiquer, dans ce cas, le nombre d'écoles et les résultats obtenus.

En ce qui concerne les travaux scolaires, ils devront être rigoureusement l'œuvre des enfants. Une section commerciale est ouverte aux maisons d'édition, de matériel pédagogique, argentines et étrangères, où pourront être exposés : livres, matériel d'enseignement, mobilier scolaire, installations sanitaires et tout ce qui regarde l'éducation et l'hygiène des enfants de 5 à 14 ans.

Des prix en espèces et des diplômes seront accordés pour les meilleurs travaux en considération de leur valeur pédagogique par un jury élu par les exposants.

Adresser toute demande de renseignements sur l'exposition aux secrétaires : Mmes Marie-Louise Villareal, Clark 973 ou Amélie Vitale, Général Paz, 139.

Nouvelles Diverses

BOLIVIE

Une Faculté des Sciences Pédagogiques en Bolivie

M. Vicente Donoso Torres, directeur de l'École normale de Sucre en Bolivie, le "maître à l'esprit le plus complet de sa génération", comme on l'a désigné, a été chargé par le Ministère de l'Instruction publique de son pays de dresser le programme d'une Faculté universitaire des Sciences de l'Éducation. Cette Faculté a ceci d'original qu'elle comprend les quatre degrés de l'enseignement secondaire. Les étudiants font d'abord deux années de culture générale, puis deux années de culture pédagogique professionnelle, une année d'études spécialisées, une année de pratique scolaire, et enfin, pour le doctorat, une dernière année d'études.

Le but qui assigne le programme est :

1. De déceler et de développer les virtualités pratiques de l'enfant bolivien, mises au service des intérêts supérieurs de l'Esprit et de la Race et contribuant à la formation d'une élite sociale inspirée par un idéal clair de vérité et de justice;

2. D'inciter les élèves à un travail scientifique d'investigations personnelles, par le moyen du laboratoire, de la bibliothèque et des travaux de séminaires;

3. De diffuser la science et l'art dans la Société, afin d'améliorer la culture de l'ouvrier et de l'Indien. Parmi les spécialités que l'on pourra préparer, signons, pour les jeunes filles, l'économie domestique et la puériculture, ainsi que la théorie et la pratique des visites sociales. Le programme prend pour base, de la façon la plus franche " l'école nouvelle, active, qui suscite la spontanéité de l'élève pour tendre à son développement intégral ". Le rôle du maître doit être d' " ausculter " les tendances, d'inciter aux activités, de suggérer des idéals, de créer la vie spirituelle des élèves. " L'éducation est un processus de direction de la croissance de l'enfant, de l'adolescent et du jeune homme en vue de la vie sociale, une force qui découvre, suscite, canalise, sublime et oriente

les énergies humaines vers une fin d'utilité sociale. " Ajoutons qu'on mentionne avec éloges l'École des Sciences de l'Éducation de Genève et que l'on espère pouvoir envoyer des étudiants à l'étranger pour y parfaire leurs études.

Toutes nos félicitations à M. Vicente Donoso Torres pour la façon brillante dont il a su résoudre le problème qui lui a été posé.

AD. F.

MEXIQUE

Une École nouvelle urbaine

Jusqu'à quel point un externat urbain peut-il réaliser les idéals de l'école nouvelle? Tel est le problème que cherche à résoudre M. Santiago Herrera Castillo, qui a fondé en janvier 1930 et dirige à Mérida, dans le Yucatan, l' " École nouvelle Ariel ". Le nom de son école évoque le titre de l'œuvre du poète indo-américain José Enrique Rodó, œuvre où se reflète l'âme de la jeunesse fougueuse et irrespectueuse, mais pourtant animée de sentiments élevés et nobles, et prête à affronter toutes les difficultés lorsqu'il s'agit de servir son idéal.

École très moderne : chaque branche possède une salle qui lui est dévolue; on passe de l'une à l'autre; pas de bancs scolaires; des chaises et des tables. Tous les matins, il y a une assemblée de quinze minutes où un élève fait un exposé et où le directeur ou un de ses collaborateurs présente des observations générales. L'étude se fait à l'école et dure une demi-heure. Il y a une bibliothèque. Des ateliers. Un groupe de douze jeunes coopérateurs y a construit des appareils d'aviation qui lui ont valu le second prix à l'exposition agricole de la ville, soit cinquante piastres; on les a utilisés à l'acquisition d'outils pour les ateliers. La salle d'histoire naturelle a un musée. Les services de l'école sont confiés à un comité qui compte un représentant de chaque classe et un autre du corps enseignant; ce comité est élu une fois par an. On n'est pas encore satisfait des résultats, mais les élèves désignés se trouvent être bien réellement les meilleurs de l'école. Vingt-deux élèves, avec trois professeurs comme instructeurs, forment un groupe d'éclaireurs.

On étudie l'anglais avec succès. Les leçons les plus difficiles ont lieu le matin. Il y a coéducation à tous les degrés. On rêve de s'établir à la campagne.

Le bulletin *Ariel* s'adresse aux parents et aux amis de l'école. Il les éclaire sur ses buts et sur leurs devoirs. Le numéro 2 (mai 1931) parle entre autres de la Semaine de l'Enfant, selon le programme du Rotary Club : journée de la loyauté, avec serment des éclaireurs; journée de l'industrie, avec visite d'une briquetterie; journée de la mère, etc. Il y a eu, le 18 mai, la journée de la Bonne Volonté internationale.

Nos vœux de bon succès vont au groupe sympathique d'éducateurs et d'enfants qui œuvre, dans le lointain Yucatan, selon les voies et principes de l'École nouvelle.

POLOGNE

Rapport sur l'activité de la Section Polonaise de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

La section polonaise a inauguré son activité comme fédération groupant les plus importantes et les plus nombreuses associations polonaises ainsi que celles de minorités nationales.

Le Bureau Exécutif de la section a organisé en 1929 des voyages de pédagogues polonais aux Congrès Internationaux de la *World Federation of Educational Associations* et de la *New Education Fellowship* à Genève et à Helsingor. Plus de cent personnes y ont pris part.

Pendant les années suivantes la section s'est surtout occupée d'intensifier la propagande relative aux idées de Nouvelle Éducation en Pologne, parmi les instituteurs et éducateurs de toutes catégories. Un bulletin a été publié. D'autre part la section a cherché à établir des rapports entre les pédagogues polonais et les plus éminents pédagogues slaves, occidentaux et américains, notamment par des soirées organisées pour recevoir MM. Bertier, Bovet, Buhler, Piaget, Washburne, qui ont séjourné successivement à Varsovie.

On a publié les comptes rendus des conférences de ces professeurs et on les a envoyés à tous les groupes membres participant à la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle.

La section polonaise a également pris part au V^e Congrès de l'Éducation Morale à Paris (23-28 septembre 1930) où ses délégués M^{mes} J. Michalowska, H. Radlinska et Gieselska-Borkowska étaient chargées de présenter des rapports.

La section a aussi été représentée au Congrès de l'Éducation en Famille (Liège 1930) par M^{me} Michalowska, sa présidente; enfin en 1931 elle a été représentée au Congrès de l'Enfance (juillet 1931) à Paris par M^{mes} Zukiewicz et Michalowska. M^{me} Zukiewicz a organisé une exposition qui eut un grand succès. M^{mes} Michalowska et M. Ryniewicz ont pris part au Congrès de l'Association Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire à Paris et ont participé aux cours organisés par le B. I. E.

Le Bureau Exécutif de la Section a étudié et vivement discuté les motions adoptées par ces congrès.

Pour enregistrer tous les efforts accomplis en vue de la réalisation de l'Éducation Nouvelle en Pologne, une enquête a été menée auprès de 5.000 écoles. Le Bureau a reçu 2.000 réponses, qui ont été minutieusement étudiées par M. Drzewieski.

La Section Polonaise a organisé, en juillet 1931, avec le concours de la Fédération des Associations Pédagogiques Slaves un Congrès Pédagogique, sous le haut patronage du Ministre des Cultes et de l'Instruction Publique.

La Présidente, M^{me} J. Michalowska, a rappelé les principes de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle et a exposé les résolutions que la Section Polonaise a adoptées dans son Assemblée générale à la suite de la proposition de M^{lles} A. Oderfeld et M^{me} J. Strzelecka.

1. La nouvelle éducation proclame que seuls les enfants élevés dans une atmosphère de protection bienveillante et amicale peuvent se développer harmonieusement et être capables dans l'avenir de créer de nouvelles formes de vie collective. Il est nécessaire d'entreprendre une vaste action sociale afin de créer dans notre société une atmosphère favorisant le développement harmonieux de l'enfant.

2. La nouvelle éducation a pour objet d'éveiller dans chaque individu le respect de tout être humain. Pour que cet idéal puisse être réalisé, il faut lutter énergiquement contre tous les symptômes de manque de respect ou de mépris vis-à-vis de certains milieux sociaux.

3. La Nouvelle éducation tend à préparer de nouvelles formes de vie collective orientées vers le développement de l'individu et l'harmonie du groupe social. A cet effet, il est indispensable que l'éducation développe la capacité de coopération des individus. M. Drzewieski a présenté un rapport sur "l'état de l'éducation dans les pays slaves". Il a souligné le caractère agricole et démocratique de ces pays ainsi que leurs tendances éducatives. Le problème de l'école rurale fut traité par M^{me} Radlinska d'une façon très approfondie. L'École rurale devrait tout autant que l'école urbaine favoriser le développement de la personnalité de l'enfant et lui assurer l'accès à toutes les professions.

Mais il ne s'agit pas seulement d'accroître la valeur et d'élever le niveau intellectuel de l'école : il faut aussi la rattacher à la culture populaire si riche et si variée des pays slaves. Cette culture populaire offre de si grandes ressources qu'elle peut contribuer grandement à la rénovation de l'école. C'est là le problème qui devrait préoccuper avant tout les éducateurs des pays slaves. M. Kobylinski exposa les méthodes du travail social parmi la jeunesse rurale, il considère comme très efficace la formation des groupes de jeunesse dirigés chacun par un chef; et aussi la méthode de concours agricoles organisés par et parmi les jeunes.

L'instruction ne devrait pas détacher la jeunesse du milieu natal, mais préparer une élite capable d'élever le niveau général de ce milieu.

M. Yovanovic (Yougoslavie) montra que les éléments de l'école active, vie en plein air, travail manuel, chant et fêtes populaires, font partie de l'éducation rurale traditionnelle. Il marqua aussi l'importance pour l'éducation nouvelle des organisations telles que les Croix-Rouge de la Jeunesse "Sokoli" (Société Nationale d'éducation physique).

M. Vrana (Tchécoslovaquie) a exposé les travaux entrepris par les pédagogues de son pays afin de rationaliser l'enseignement en cherchant à concilier l'intérêt de l'enfant avec l'échelonnement des difficultés.

M. Kataroff traça le tableau de l'éducation en Bulgarie en exprimant l'idée que l'éducation nouvelle n'attendra son but que lorsque toutes les forces éducatives représentées par l'État, l'école, la famille, la rue, etc. seront orientées dans la même direction. C'est seulement alors que les élèves deviendront des êtres harmonieux sans complexes et defeuillant.

M^{lle} Oderfeld aborda le thème général : " l'éducation et les transformations sociales ". Elle donna une analyse des causes de troubles, de conflits et de chaos actuels, et souligna les tendances constructives qui préparent des formes sociales et des mentalités nouvelles. Si l'éducation nouvelle veut préparer non des victimes des bouleversements sociaux, mais des créateurs conscients de nouvelles formes et normes sociales, elle doit, par ses méthodes éducatives et par les matières enseignées, contribuer à la reconstruction sociale basée sur : 1^o la coopération des individus et des groupes visant le bien général; 2^o le respect de tout être humain, le désir d'une vie pleinement humaine pour tous; 3^o l'éveil et le développement des forces créatrices de la personnalité, les joies du cœur à la place du plaisir de dominer et d'acquiescer.

Les motions suivantes ont été adoptées :

1. Un Bureau Central sera créé à Varsovie. Ce Bureau facilitera les échanges et les voyages de la jeunesse aussi bien que l'échange des informations concernant la nouvelle éducation dans tous les pays slaves.

2. Une Histoire de la Pédagogie de tous les pays slaves sera publiée dans toutes les langues slaves. Les chapitres de cette histoire seront rédigés par les représentants de différentes nationalités slaves dans le but de renseigner les groupements de l'Europe Occidentale sur les efforts pédagogiques des nations slaves.

3. On présentera au VI^e Congrès International de la Ligue pour l'Éducation nouvelle des thèses communes sur l'enseignement rural qui constitue le problème le plus important pour tous les pays slaves.

4. On commencera immédiatement l'étude de différents tests de rendement des élèves. Les résolutions relatives à ce problème seront publiées.

On a signalé en outre la nécessité de faire connaître au monde pédagogique des pays occidentaux les idées pédagogiques et philosophiques du grand philosophe polonais Henne-Wronski.

Le Congrès des Pédagogues slaves a fourni au Bureau Exécutif de précieux matériaux qui constitueront le point de départ pour les travaux préparatoires relatifs au VI^e Congrès International pour l'Éducation Nouvelle. Ce congrès a contribué beaucoup à la diffusion des idées sur l'Éducation Nouvelle dans tous les pays slaves. Plus de 200 personnes y ont pris part.

J. ZUKIEWICZ.

SUISSE

Film du Home " Chez Nous "

Au cours de l'année 1931, trois copies du charmant film du Home " Chez Nous " ont été acquises : l'une par la section hongroise de la Ligue, à Budapest; une autre par M. Biculescu à Bucarest; une troisième par le Département de l'Éducation de la ville de Pittsburgh aux États-Unis. Un journaliste de Budapest a écrit : " Ce film est une des plus jolies choses qui aient jamais été saisies par l'objectif d'un cinéma. "

Et quelle admirable leçon montrant ce qu'est, en pratique, l'École nouvelle et, tout particulièrement, l'École active : jeux éducatifs, confection du " cahier de vie ", travaux ménagers. Nul doute qu'en 1932, d'autres institutions scolaires encore fassent l'acquisition de cette bande à laquelle les yeux, l'intelligence et le cœur trouvent leur compte.

Réunion de la Section Suisse de notre Ligue

Le 27 juin s'est réunie à Bille, à l'Asile du Gymnase de jeunes filles, en corrélation avec la Journée des Instituteurs suisses, qui a lieu tous les quatre ans et qui a groupé plus de 2.600 inscriptions, l'Assemblée annuelle de la Section suisse de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle. M. Hermann TOBLER présidait. Parmi les membres du Comité : M^{me} BOSCHETTI-ALBERTI, M. Piège BOVET et M. SCHORLAUS étaient présents. Une soixantaine de personnes a assisté à la réunion, parmi lesquelles M. Max HUBER, ancien président de la Cour internationale de justice de La Haye, et président actuel du Comité international de la Croix-Rouge, M. KILCHMANN, M. SCHMID; parmi les étrangers, nous avons eu le plaisir d'accueillir M. FORENIOT, l'un des directeurs de la revue Vers l'École active de Belgique.

M. Ad. FERRIÈRE a donné une conférence intitulée : " L'École sur mesure à la mesure du maître ", montrant que si le principe de l'éducation nouvelle est de partir des aptitudes dominantes de l'enfant pour aboutir à son équilibre mental et spirituel, cette même exigence se fait jour quand il s'agit du maître, sous réserve bien entendu des nécessités objectives de la vie : respect de la psychologie de l'enfant, d'une part, et, de l'autre, considération des besoins du monde actuel et de ceux de la vie de l'esprit; — en d'autres termes : culture générale.

M. TOBLER a résumé cette conférence en langue allemande, puis il a montré l'importance de l'inconscient, qui Freud a si floquemment souligné. Cet inconscient se manifeste à l'école dans deux directions : premièrement la recherche, c'est-à-dire la curiosité qui conduit à vaincre les difficultés; deuxièmement, l'esprit créateur sous toutes ses formes. Les poètes, les peintres les connaissent depuis longtemps. Nous, pédagogues, nous les oublions trop souvent. Cinq jours avant sa mort, GOETHE écrivait à HUMBOLDT : " Le conscient et l'inconscient sont comme la trame et la chaîne du tissu. " Si l'école n'existait pas, la jeunesse devrait conquérir la culture par un échange avec la nature et la société ambiante. L'école a cru pouvoir suivre une voie plus courte en impartissant à l'enfant la quintessence de la science et en contrôlant les résultats par des examens. Dès lors l'échange de l'enfant avec le monde ne se produisit pas sur une voie directe, simple et simple; il se fait pour ainsi dire en zigzag à travers de grandes difficultés et de nombreuses déceptions. Il ne s'agit pas d'épargner les difficultés et les déceptions à l'enfant; les impressions profondes sont une source d'enrichissement. Mais nous ne devons pas éloigner les enfants de la nature et de la culture en les enfermant entre quatre murs. Tous les problèmes qui se posent hors de l'école doivent faire l'objet d'entretiens et de recherches. L'histoire aussi peut être objet de recherches et de création. L'école verra sa dignité grandir avec les conceptions nouvelles. Trop d'enfants quittent l'école dégoûtés, parce qu'elle les a introduits dans un monde étranger.

Durant la discussion, M. SCHORLAUS a vivement insisté sur la nécessité d'établir des rapports étroits entre les instituteurs publics et les écoles expérimentales; celles-ci sont le ferment de l'éducation de l'avenir. M. Pierre BOVET insista aussi sur le fait que, de ce contact, naîtra un état de choses dont l'enfance, sans doute, bénéficiera, mais dont le principal bénéficiaire spirituel sera le maître lui-même.

A Travers les Revues

REVUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Travail individuel

Sous la rubrique: "Points vifs", *The New Era* entreprend une série d'enquêtes sur les principes et les méthodes qui caractérisent les "écoles nouvelles". La première porte sur le rôle laissé au travail individuel. Ce n'est pas une nouveauté, rappelle-t-on, puisque il y a dix ans Sir John Adams avait prophétisé que le glas du cours professoral avait sonné. Mais la plupart des éducateurs modernes y attribuent une valeur croissante.

L'enquête devrait éclairer ceux qui réduisent toute innovation à l'absurde pour la mieux combattre. Elle vise à établir le dosage indispensable à toute expérience, et les conditions dans lesquelles elle réussit le mieux.

Conditions d'âge, d'abord. " Dans l'ensemble, il apparaît que ce sont les jeunes enfants qui en profitent le plus. Le travail individuel a une valeur particulière au stade où le développement se fait surtout par l'activité et par les émotions. Il y a cependant beaucoup de vrai dans l'affirmation confiante du directeur qui déclare que les enfants s'en trouvent bien à tous les âges. "

Nature du sujet ensuite. " Suivant l'opinion dominante, les matières enseignées se prêtent à un traitement individuel, dans l'ordre suivant : histoire, géographie, anglais, sciences et mathématiques, langues étrangères. Certaines exigent la démonstration; ainsi la cuisine, la gymnastique, le chant, la danse, la musique, les arts et métiers ne relèvent pas de cette enquête. "

La nécessité d'une combinaison avec d'autres formes de travail est partout admise. " Dans quelques rares cas seulement on laisse à l'enfant une latitude complète; le plus souvent une limite pour l'achèvement de sa tâche lui est assignée. " En fait, dans les monographies consacrées aux écoles " nouvelles " fussent-elles même du type " Dalton ", il est facile de voir que certaines heures sont réservées au travail en commun: " La seule restriction apportée à la libre disposition que gardent les élèves du temps qui leur est alloué est l'obligation d'assister aux rares classes fixes dont l'heure est affichée chaque jour. " (Evelyn Sharp, *A Boys' University*.)

" Il n'est pas surprenant de trouver qu'unaniment les enfants préfèrent suivre leur propre choix et n'être plus ballotés arbitrairement de sujet en sujet selon le vieux système des horaires. Mais il est réconfortant pour les esprits pessimistes de savoir que, pour une bonne moitié, ils s'attaquent spontanément en premier lieu à ce qui leur donne le plus de mal, gardant leurs sujets favoris pour la fin. "

" Si l'on en vient aux aspects plus généraux de la question et à la valeur morale de la méthode, tous les maîtres s'accordent à dire qu'elle représente un gain certain. " Elle favorise " le goût du travail, l'initiative, et le sentiment de la responsabilité. En ce qui touche à ses heureux effets sur la discipline de la classe ", l'unanimité est complète. (Focal Points I.) Mai 1931.

Principaux articles: *Les difficultés de la coéducation en Angleterre*, Lord Lytton. — *La coéducation ou formation pour la vie par la vie*, J. H. Badley. — *La coéducation dans les écoles secondaires d'État*, B. A. Howard. — *Les*

avantages de la coéducation, Claire Deschamps et Philip A. Smith. — *Points vifs*, II: *La coéducation en pratique*. — *Tests mentaux pour jeunes enfants*, H. E. Jones. — *La situation actuelle des écoles maternelles*, Grace Owen. — *Le Choix d'une carrière*, I, A. Rodger.

Coéducation

Tous les articles publiés sont une réfutation des arguments contre la coéducation, et font l'éloge de ses avantages. Seul le " Rt honorable " Earl of Lytton marque une certaine réserve à cause du caractère limité qu'ont eu jusqu'ici les applications. Claire Deschamps et Philip A. Smith, anciens élèves d'écoles où elle est pratiquée, insistent à l'envi sur les avantages qu'ils en ont retirés.

" En premier lieu, écrit J. H. Badley, cette pratique amène incontestablement un élargissement des activités et des intérêts... En ce qui touche au *self-government*, les avantages sont évidents; le principal réside en la démonstration par le fait qu'un gouvernement ne peut pas se fonder sur la seule force physique, et que celle-ci doit être remplacée par une autorité reconnue, qui repose tout aussi bien sur d'autres qualités, et est maintenue par l'opinion publique. Les écoles de garçons sont actuellement très différentes de ce qu'elles étaient jadis; mais leur tradition tend encore à produire — avec des souffrances inutiles pour les êtres sensibles — la conviction que la puissance est un privilège, et que l'autorité repose sur la force. Dans les écoles qui pratiquent la coéducation, le fait que les règles concernent filles et garçons, et qu'elles doivent être appliquées par les uns et les autres rend inévitable l'adoption d'un point de vue différent... "

" ... En élargissant le champ des rapports personnels, on gagne plus encore. L'influence la meilleure est celle de la pensée et des sentiments du maître sur la pensée et les sentiments de l'élève, l'influence d'une personnalité sur d'autres personnalités. Limiter cette influence à un seul sexe, c'est se condamner à une demi-famine... Les sentiments sexuels, avec l'enrichissement qu'ils apportent à la vie, ne se manifestent pas brusquement à l'adolescence. Ils ont, ou devraient avoir, un développement graduel; et (dans nos races du Nord tout au moins), leurs exigences physiques sont moins pressantes lorsque leur appel aux émotions peut trouver une satisfaction dans la camaraderie, et un dérivatif dans le travail personnel. "

L'auteur conclut: " dans cette camaraderie, je vois la seule base possible à une nouvelle morale sexuelle capable de remplacer l'ancienne, maintenant si loin de nos idées et de nos besoins. Dans les sciences politiques et économiques comme dans le mariage et les relations sociales, la vie ne peut plus se couler dans les formes anciennes. Les nouvelles sont en marche à découvrir; et, pour la première fois depuis le commencement de l'histoire, cette découverte n'appartient plus à un seul sexe, dominant l'autre à son propre avantage, mais à tous deux, pour leur bien commun et l'intérêt de la race. " (*Coeducation, a Training for Living, by Living*, J. H. Badley.)

B. A. Howard écrit aussi :

" Les partisans de la coéducation croient d'abord à l'égalité des sexes — c'est-à-dire à leur égalité en droit, sinon nécessairement en fait. Ils croient qu'avec le développement du mouvement féministe dans les

cinquante dernières années le centre de gravité du monde a changé; que, puisque les hommes et les femmes doivent travailler ensemble, il vaut mieux les y préparer ensemble... Ils ne désirent pas obliger les adolescents à dissimuler leurs impulsions, parce qu'ils voient beaucoup mieux que la génération précédente les mauvais effets de la répression. Ils pensent qu'il est préférable pour un garçon de rencontrer d'abord des filles, et pour une fille de rencontrer d'abord des garçons au moment où ils bénéficient des garanties morales qu'une bonne école procure. Ils pensent enfin que le monde se transforme, et que les écoles auront à se transformer aussi." (*Coeducation in State Secondary Schools.*)

Les contrées en Europe où la coéducation est la plus avancée sont : la Bulgarie, la Tchécoslovaquie, l'Esthonie, la Finlande, la Pologne. La France est notée comme très réfractaire à cette pratique, avec une exception notoire : le lycée français de Londres, où garçons et filles font ensemble leurs études secondaires, et qui est dirigé par une femme. (*Focal Points II coeducation in Practice.*)

Das werdende Zeitalter, éditeurs E. Rotten et K. Wilker, Dresde.

Sous ce titre, *Le Foyer et le Monde*, la revue allemande, soeur de *Pour l'Ère nouvelle*, a groupé dans son numéro d'avril une série d'études concernant le rôle actuel de la femme au foyer, rôle que les difficultés économiques, la situation changée de la femme dans la société obligent à considérer sous un angle nouveau, la participation de l'homme aux travaux domestiques et l'éducation ménagère de l'enfant.

Toute l'ampleur, la dignité et l'importance du rôle de la femme, maîtresse de maison, créatrice et conservatrice de vie et de santé physique et morale ressortent des articles qui forment la première partie du cahier et dont l'un expose l'action éducative du mouvement coopératif féminin en Angleterre... mais ceci est éducation des adultes...

L'enfant peut-il et doit-il participer au travail ménager? M^{me} Maria Montessori traite cette question du point de vue du petit enfant centre des "Case dei bambini"; et en quelques phrases simples de forme et pleines de signification cet aspect du problème est posé et résolu tandis qu'une vive lumière est projetée sur son ensemble. On sait que dans les Maisons des Enfants tout le mobilier et les accessoires sont à la taille des petits et conçus de manière à leur permettre de se servir eux-mêmes.

... "Notre but est donc d'aider l'enfant à satisfaire ses besoins et l'un des principaux est le mouvement." Il ne faut pas perdre de vue que les lois de l'activité de l'enfant sont toutes différentes de celles de l'adulte. La cause extérieure qui fait agir l'enfant déclenche son activité, puis celle-ci s'exerce jusqu'à épuisement même après que la cause qui l'a mise en mouvement a disparu. L'enfant frottera la table qu'il voulait nettoyer bien après qu'elle sera propre, tant qu'il ne sera pas fatigué de cette occupation.

Mais la possibilité, la liberté qui lui sont données d'obéir à son instinct d'activité ont des conséquences inattendues. Non seulement elles amènent l'enfant à se mouvoir librement d'une manière coordonnée et harmonieuse, mais elles ont une influence très favorable sur le développement de sa personnalité. Des

sentiments de solidarité envers les autres enfants libres et actifs comme lui s'éveillent et il acquiert du fait de son indépendance une sorte de dignité.

L'enfant ne cherche pas comme l'adulte à produire le maximum de travail dans le temps le plus court possible. Il est poussé par son instinct à agir, un milieu judicieusement composé le conduira à perfectionner son travail par un contrôle automatique (meubles légers, vaisselle fragile, couleurs claires et salissantes), ce n'est donc pas lui rendre service que d'agir à sa place sous prétexte que le but sera plus vite et plus parfaitement atteint. C'est l'activité et la reproduction des mêmes gestes qui lui est utile. Impossible, par suite, de l'astreindre à des travaux réguliers, fixés d'avance ou pénibles. Et pourtant dans les "Maisons des Enfants" tous les travaux ménagers sont exécutés par les petits qui d'eux-mêmes se partagent la besogne sans que rien soit exigé d'eux.

Si l'enfant aime en général à prendre part aux travaux ménagers, il y a, dit Nelly Wolfheim, plusieurs raisons à cela; et d'abord, le besoin d'activité et de mouvement, signalé par M^{me} Montessori. Puis, le désir d'être grand, d'imiter une personne aimée et admirée; sa mère ou tout autre, le désir aussi de prouver son affection en rendant service. Enfin le goût de manipuler des objets salissants, assez commun chez les petits et que les adeptes de la psychologie freudienne basent sur d'obscurs instincts primitifs.

Là où le dégoût du travail domestique existe, c'est souvent manque d'harmonie entre la personne qui l'exécute et l'enfant ou antipathie éprouvée par la mère pour ce genre d'occupation. Enfin, il semble explicable que l'enfant d'âge scolaire se désintéresse peu à peu des besognes qui l'attiraient lorsque d'autres intérêts sollicitent son attention, que d'autres possibilités d'activité physique s'offrent à lui et qu'il dispose d'autres moyens de jouer un rôle.

Dans l'attitude de l'éducateur à l'égard de ces questions, bien des éléments divers peuvent entrer en jeu. Tout d'abord l'opinion raisonnée sur l'intérêt qu'il y a à enseigner l'indépendance par l'indépendance, c'est-à-dire en laissant l'enfant se servir lui-même, la solidarité dans la famille par l'activité utile, enfin la rationalisation du travail domestique par une méthode et des principes inculqués de bonne heure. Mais d'autres facteurs plus obscurs se mêlent aux principes et aux opinions. Les préférences et les antipathies de l'éducateur, provoquées, favorisées ou combattues par l'éducation qu'il a lui-même reçue, peuvent le pousser inconsciemment soit à donner à ceux qu'il guide les satisfactions qui lui ont manqué, soit au contraire à les refuser par un obscur besoin de vengeance. Quelle vilaine chose que l'inconscient! Enfin, et voilà qui est plus clair, il n'est pas douteux qu'il existe parfois, sous les dehors d'une éducation ménagère, une réelle exploitation de l'enfant au profit de la famille.

En ce qui concerne la durée de l'influence exercée par les occupations ménagères sur le caractère de l'enfant surtout au jardin d'enfants, l'auteur ne se fait guère d'illusions. C'est un moment dans l'évolution du caractère, rien de plus. Une transformation plus persistante en vue du développement des sentiments de solidarité peut sans doute être obtenue avec un enseignement ménager donné à un âge plus avancé et à condition que l'atmosphère morale de la classe, les rapports de professeur à élève soient exactement ce qu'ils doivent être.

L'aspect le plus réel du résultat obtenu semble être de fortifier l'assurance et la confiance en soi de l'enfant en le rendant apte à certaines tâches.

Élisabeth Muller nous donne un agréable compte rendu de l'expérience tentée à son école de Suisse d'un cours de cuisine destiné aux garçons de 13 à 16 ans, expérience qui donna de si heureux résultats en 1927 que le cours a lieu maintenant tous les ans

pendant les quinze premiers jours des vacances d'automne. Il a pour but de mettre les garçons en mesure de se tirer d'affaire en l'absence de leur mère et de se rendre utiles plus tard dans leur propre ménage.

Voilà une initiative qui, sous une forme modeste, pourrait bien contribuer grandement à l'harmonie et au bonheur de la société. J. H.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

A. DUTHIL, membre de la Société des Savants et Inventeurs de France, **Rationalisation et Enseignement** (Institut français du Studiomètre, Château-Thierry, Aisne, 1928, opuscule 13,5 × 21 de 36 p., prix, 5 francs).

Du même : **Le Studiomètre**, méthode pour la conduite des études en étendue et en profondeur (prix, 1 fr. 50).

Du même : **Le Studiographe**, carnet-registre des connaissances à studiométrer (prix, 1 fr. 50).

Bien que notre revue n'ait pas reçu ces opuscules pour compte rendu, nous tenons à en parler ici. Par leur valeur et par leurs erreurs, ils constituent une manifestation importante de l'esprit du temps présent qui peut se concrétiser en ce terme : rationalisation.

L'invention de M. A. Duthil consiste en ceci. Chaque notion à retenir, notée au "studiographe" est numérotée. Chaque révision de cette notion est réglée par un ordre, indiqué au "studiomètre", qui la ramène, en principe, dix fois. Une notion revue dix fois peut être considérée comme assimilée. Si ce n'est pas le cas, le studiomètre prévoit la possibilité d'un nombre plus grand de répétitions.

La valeur de cette méthode réside en ce qu'elle ne laisse pas au hasard le soin de ramener sous les yeux les notions qu'il est utile d'assimiler. On sait d'où l'on vient. On sait où l'on va. Rappelons que le Plan Dalton et les carnets de Carleton Washburne à Winnetka établissent des étapes et prévoient des révisions. Ici, il n'est pas prévu d'étapes; le soin en est laissé au maître ou au livre; seul est réglé le rythme des révisions.

Les erreurs de cette méthode me paraissent être au nombre de cinq.

1. Il n'est pas tenu compte des types psychologiques. Or, d'après mon expérience, à peine 5 % des tempéraments seraient aptes à s'astreindre à un travail systématique de ce genre; je parle des enfants. Le pourcentage des adultes ne serait pas beaucoup plus élevé. Chaque type a sa propre méthode de travail qui, seule, lui convient.

2. Il n'est pas tenu compte de l'intérêt. Or le passage comme toute arbitraire d'un sujet à un autre — dix fois par jour pour chacune des branches — paraît "assommant", ceci d'autant plus que, dès lors, ces sujets sont sans lien actuel avec la vie vécue et même (voir sous 4, ci-contre) sans lien entre eux. Or l'ennui diminue dans une proportion géométrique le rendement de l'étude.

3. Il n'est pas tenu compte de la fréquence des liens entre les notions à retenir et la vie. Cette fréquence varie d'ailleurs avec chaque individu. Ainsi en ortho-

graphie : les mots que l'enfant utilise spontanément le plus souvent et les mots le plus fréquemment utilisés dans la pratique du langage doivent passer en premier (voir enquête de Henmon dont nous avons parlé ici n° 43 déc. 1928 p. 237).

4. La mémoire "organisée" est fondée non sur des notions morcelées et sans lien entre elles, mais sur des notions ayant entre elles un lien génétique ou logique. Avec le studiomètre, l'ossature sous-jacente des idées est rompue. C'est le triomphe du coq à l'âne. Il y a plus : quand l'esprit s'élève dans la hiérarchie des notions, il doit, sous peine d'être submergé, oublier les échelons inférieurs. C'est le Dr Ed. Claparède qui a dit : "La condition de se souvenir, c'est d'oublier." Lisez : pour retenir l'essentiel, il faut abandonner l'accessoire. Or, M. A. Duthil assure, p. 27, que ses procédés "rendent l'oubli impossible". C'est grave! — "Les connaissances, dit-il encore, p. 30, sont présentées dans un état de divisibilité aussi poussée qu'il paraît utile." Anatomie et non physiologie, mort et non vie!

5. Il n'est pas tenu compte du facteur moral : énergie. A supposer même qu'on puisse doser l'usage du studiomètre selon les types, il n'en reste pas moins qu'aucun maître à ma connaissance ne saurait poursuivre et faire poursuivre ce travail harassant par les quelque quarante élèves de sa classe. Ou, s'il fait marcher les quarante du même pas, il pêche contre la règle première de l'éducation : individualiser. J'ai fait introduire, à titre d'essai, dans des classes des systèmes bien moins compliqués que celui-ci (méthode Volkoff-Mouromtsoff de vision; méthode de récupération orthographique, exposée dans l'*Éducateur* de Lausanne, 14 févr. 1931). Rarement sont les maîtres qui ont su et voulu les appliquer, malgré leur valeur pratique et les résultats satisfaisants.

Ces cinq critiques ne doivent pas nous faire reculer. Il faut absolument arriver à rationaliser l'enseignement. Le témoignage de M. A. Aubin, inspecteur général de l'instruction publique, que cite M. A. Duthil et celui de l'auteur lui-même, sont éloquentes : les systèmes actuels sont néfastes; leur rendement est déplorable. Mais la condition du succès, quand on veut rationaliser, est de tenir compte de tous les éléments qui entrent en jeu; dans le cas particulier, des éléments énumérés sous les rubriques 1 à 5 ci-dessus.

Il faut louer M. A. Duthil de sa tentative. Elle rend, j'en suis convaincu, des services; les maîtres énergiques, les étudiants autodidactes persévérants pourront nous narrer leurs succès. Et ceci reste vrai : "La rationalisation n'est rien d'autre que la lutte contre le gaspillage du temps. Dans l'industrie on y ajoute la lutte contre le gaspillage des matières premières, de l'espace, de la force des machines et des hommes. Mais elle est avant tout une lutte contre le gaspillage du temps, toutes les formes du gaspillage se ramenant,

en définitive, à un gaspillage de temps. Ses principes peuvent se résumer ainsi : élimination de tout travail inutile, concentration de l'effort sur les seuls points qui l'exigent, contrôle permanent des résultats, pour les maintenir au plus haut degré de perfection et de potentiel." L'école apprendra-t-elle un jour à se plier à ces préceptes? Elle en est loin, hélas! Quand ouvrira-t-elle les yeux?

Ad. F.

Marie FARGUES, ancien professeur à l'École des Roches, **La Rédaction chez les Petits**, collection : *Les Sciences et l'Art de l'Éducation* (Juvisy, Seine-et-Oise, Les Éditions du Cerf, 1931, 1 vol. 12, 5 x 19 cm., de 172 pages, prix : 10 frs.).

Le grand rythme de la loi du progrès : différenciation et concentration, se retrouve partout; de même cet autre rythme qui lui est sous-jacent : liberté et autorité. Il est bon que tour à tour ces deux notes complémentaires se fassent entendre. Mme Marie Fargues connaît bien les écoles nouvelles; elle a lu les ouvrages des libertaires, défenseurs de la pure spontanéité créatrice de l'enfant; mais elle est catholique et connaît la discipline de l'obéissance et ses bienfaits. La vie, dit-elle, "tend à la libération totale et court de l'avant, en poussant ses digues." Sans ces digues, sans ces obstacles qui font réfléchir, la vie "s'étalerait comme un fleuve qui déborde".

Ce petit ouvrage s'inspire de ce qu'il y a de plus moderne, mais il s'y ajoute : l'expérience personnelle de l'auteur (coefficient précieux) et le sens de la discipline de l'esprit, de la discipline de soi-même amorcée par l'adulte. "Une école active ne se définit pas : une école pourvue d'un maître actif. C'est, essentiellement, une école où les *écoliers* sont actifs. Activité physique, matérielle? Si vous voulez. Activité intel-

lectuelle? Oui, et avant tout, puisque l'école est le lieu de l'intellectualité juvénile." Ces quelques mots, empruntés à la conclusion montrent la note de l'ouvrage, note aimable et infiniment judicieuse.

Ad. F.

Annuaire de la Société des Nations 1931, cinquième année, préparé sous la direction de Georges OTTLIK (Genève, Éditions de l'Annuaire de la Société des Nations S. A., 1931, 1 vol. relié, 13 x 18 cm. de 722 pages).

M. Ottlik, que nous avons eu le plaisir de rencontrer à Budapest en 1928, est un ami de l'éducation nouvelle. Chaque année, il veut bien nous envoyer, pour compte rendu, son Annuaire de la Société des Nations. Aux nombreux visiteurs de notre Bureau de Genève, nous avons présenté cet ouvrage comme le compendium le plus complet et le plus sûr concernant les activités internationales de Genève: Ils s'en sont déclarés enchantés. Organisation constitutionnelle (organes, organismes auxiliaires, organisations de caractère autonome, institutions spéciales : entre autres, coopération intellectuelle, cinématographe éducatif); puis, délégués et représentants, rouages vivants de la grande pièce d'horlogerie; puis encore historique des événements principaux de 1930-1931 dans chacune des subdivisions; enfin États membres; telles sont les quatre parties. Il s'y ajoute un précieux index des personnes, un index des matières, une liste des associations internationales non officielles ou semi-officielles ayant un siège à Genève et un chapitre consacré à la presse.

Et dire qu'il se trouve encore des gens pour déclarer que l'activité de la Société des Nations est inexistante!

Ad. F.

INSTITUT PELMAN

Méthodes de travail - Hygiène et Gymnastiques mentales

COURS DE PELMANISME

Rééducation de la mémoire, du jugement, de l'attention.

Développement de l'énergie, de l'initiative.

Jeunes Gens, pour terminer bien vos études et vous orienter vers une carrière;

Adultes, pour mieux vous adapter à la profession et réaliser votre personnalité;

Apprenez à penser fructueusement et à organiser votre vie sans aucune entrave à vos obligations journalières.

Par un entraînement d'un semestre efficacité et bon rendement de la vie entière.

Renseignez-vous gratis à :

INSTITUT PELMAN, 33 bis, rue Boissy-d'Anglas, PARIS-8^e. Tél. ANJOU 16-65

LA PSYCHOLOGIE ET LA VIE

Directeur : P. MASSON-OURSSEL

Professeur à la Sorbonne

Revue traitant chaque mois d'un problème de psychologie et dont chaque abonné peut solliciter des conseils.

Abonnements : FR. 42 ou 36 (Pelmanistes)

Étranger : FR. 60 ou 48

ÉDITIONS PELMAN

"PSYCHOLOGIE ET CULTURE GÉNÉRALE"

Tomme I - D. ROUSTAN

La Culture au Cours de la Vie (25 fr.)

Comment apprendre à penser à propos d'un problème quelconque.

Tomme II - D^e Ch. BAUDOUIN

Mobilisation de l'Énergie (25 fr.)

Comment avoir à sa disposition ses ressources d'intelligence et de volonté?

Parents, apprenez à connaître par la psychanalyse les besoins de vos enfants.

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 — 20, Kärtnerstrasse.

VENTE DE BILLETS

A LOUER

Ecole d'Études Sociales pour Femmes

Subventionnée par la Confédération

GENÈVE

Semestre d'hiver : Octobre-Mars Semestre d'été : Avril-Juillet

Culture féminine générale : cours de sciences économiques, juridiques et sociales ;

Préparation aux carrières d'activité sociale : (protection de l'enfance, direction d'établissements hospitaliers) d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires ;

Cours pour infirmières-visiteuses ; École de « Laborantines » ;

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

Programme 50 cent. et renseignements par le secrétariat, **rue Ch. Bonnet, 6—GENÈVE**

Section Secondaire Préparatoire
à la première école de
FEMMES INGÉNIEURES

L'Institut Electromécanique féminin fondé le 5 Novembre 1925
au Conservatoire National des Arts et Métiers

CONDITIONS D'ADMISSION

*La Section Préparatoire comprend deux années d'études au cours
desquelles les jeunes filles peuvent préparer les Baccalauréats B (1^{re} partie)
et Mathématiques Élémentaires (2^e partie)*

Les jeunes filles sont admises dès l'âge de 15 ans.

Pour tous renseignements, s'adresser :

292, Rue Saint-Martin, Paris-3^e

“ÉDUCATION ET MOUVEMENT”

Cours de gymnastique sur les principes d'éducation moderne

Fondé en 1926 par M^{lle} A. PLEDGE

Diplômée de Chelsea Physical Training College, Londres

**COURS POUR ENFANTS (à partir de 3 ans) ET POUR ADULTES
GYMNASTIQUE RESPIRATOIRE ET ORTHOPÉDIQUE**

Classes spéciales pour la correction des défauts de la tenue. — Surveillances médicale.

GYMNASES

79, rue Dentert-Rochereau (14^e).
251, rue du Faubourg Saint-Honoré (8^e).
65, quai d'Orsay (7^e).
58, rue de Londres (8^e).
Collège Montcalm, 47, rue Montcalm (18^e).

RENSEIGNEMENTS :

Ecrire à M^{lle} A. M. PLEDGE

246, boulevard Raspail

PARIS (14^e)

“ASEN”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de

l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoedres

d'après M. le Dr O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (SUISSE)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel 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, 18 francs ; Étranger, 25 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, 15 francs ; Étranger, 23 francs.

Prix d'un numéro simple : France, 5 francs ; Étranger, 6 francs.

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

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

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

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Sergstr.)
Hesse - Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande

Institut Monnier

VERSOIX-GENÈVE

Directeur : W. GUNNING, Docteur en pédagogie

Internat et externat pour garçons et filles de 7 à 18 ans.

Ecole primaire moderne et gymnase libre avec section commerciale.
Travaux manuels. Sports.

En juillet et août, séjour de vacances à la montagne : Les Plans-sur-Bex, 1.150 mètres d'altitude.

“ÉDUCATION ET RYTHME”

Méthode JAKUES-DALCROZE

RYTHMIQUE

-- SOLFÈGE --

Cours organisés

par un groupe de professeurs

de l'Association Française des Professeurs de la Méthode Jaques-Dalcroze

IMPROVISATION

-- PLASTIQUE --

COURS DANS DIFFÉRENTS
QUARTIERS DE PARIS
6^e - 14^e - 7^e - 16^e - 17^e Arrond.



Pour tous renseignements s'adresser à
M^{lle} E. TALANSIER, secrétaire
246, Boul. Raspail, PARIS (14^e)

ÉCOLE NOUVELLE

Alt. : 600 m. LA PELOUSE-SUR-BEX (Suisse) Tel. : Bex 69

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.

Le plan général des études est mobile, et permet aux élèves de se spécialiser s'ils le désirent, ou de suivre leur programme. La directrice, M^{me} Hensslerin, se fera un plaisir de fournir de plus amples détails sur l'école.

La Nouvelle Éducation

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, 15 fr.; Étranger, 20 fr.

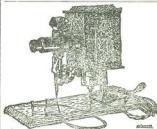
Administration : 77, rue Denfert-Rochereau

PARIS-XIV^e

Chèques postaux : Paris 1502-69

LA PHOTOSCOPIE

61, RUE JOUFFROY, PARIS



LES PHOTOSCOPES

Projecteurs pour films fixes format standard

Optique de premier choix. Eclairage intense, permettant la projection en salle claire. Fonctionnement garanti. Types spéciaux pour l'enseignement à partir de 350 fr.

LES ÉDITIONS PHOTOSCOPIQUES

Les films photoscopiques sont du format cinéstandard (18 x 24 mm). Ils sont établis sur supports ininflammables, comportant 50 à 70 documents et se vendent séparément au prix de 12 fr.

Films d'Enseignement Primaire

Histoire. — Cours Élémentaire. Éléments d'Histoire de France (des origines à 1610).

— Cours moyen et supérieur. Histoire de France et Éléments d'Histoire Générale.

Géographie. — Cours Élémentaire. — Cours Moyen. — Cours Supérieur.

Leçons de Choses et Sciences. — Cours Élémentaire. — Leçons de Choses. — Cours Moyen et Supérieur. Éléments de Sciences Physiques et Naturelles.

Séries d'Orientation professionnelle et d'Enseignement Technique. Les Ecoles Professionnelles. Technique des Métiers.

Séries de Voyages. — Littérature, Archéologie, Histoire Universelle, etc.

Séries Amusantes. — La Famille Fenouillard. - Le Sapeur Camember. - Le Savant Cosinus. - Plick et Plock, etc.

Catalogue franco sur demande.

Cours de Reliure

Enseignement complet de la
RELIURE d'ART et de la DORURE

COURS D'ART DÉCORATIF

buvards, sacs, sous-verres, étoffes peintes
papiers à la cuve y sont exécutés.

EXÉCUTION DE RELIURE sur commande

Renseignements, écrire à

M^{lle} LISE-L. BATAILLE

35, rue de Villiers, Neuilly-s-Seine

A partir
d'Octobre, elle
reçoit le
Vendredi de 2 à 5

Pour toute communication relative à la PUBLI-CITÉ DE LA REVUE, s'adresser à : Mlle Georgette KAHN, 16, rue de Lévis, Paris XVII^e.

Le gérant : Mlle E. FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle. Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris, V^e.

LA Maison des Enfants

(Jardin de 6.000 m.)

A

SÈVRES

117, RUE DE BRANCAS, 117

Téléphone : 0.565

Reçoit les Enfants à partir de
3 ans pour les éduquer et les
instruire selon les principes
de la Doctoresse
Maria Montessori

Madame Raymond BERNHEIM
donnera tous renseignements
5, avenue de Villiers, PARIS
(Téléphone : Wagram 80-25)

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle.* Genève, B. I. E. N., 1909.
(Traduit en espagnol) Fr. 0.80
- Das erste Jahr im dem Land-Erziehungsheim Hainbünd,*
1901-1902. Leipzig, Voigtlaenders, II^e éd.,
1910 (épuisé)
- La Science et la Foi.* Neuchâtel, Delachaux et
Niestlé, 1912. Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule.* Langensalza, Beyer et
Schebe, 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,
Misch 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. 1.—
- Les Églises thibétaines 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 religieuses,
n^o 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, Éditions Forum,
III^e éd., 1923. (Traduit en espagnol, en alle-
mand, 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 espagnol, en
italien, en allemand, en serbe et en anglais.) :
Fr. 7.50
- L'Enseignement de l'Histoire.* Paris, Revue de syn-
thèse historique, 1924. (hors commerce)
- Les lois sociologiques.* Genève, Feuille centrale de
Zofingue, janvier 1926. Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Écoles nouvelles,* Lausanne, An-
nuaire 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 espa-
gnol.) (épuisé)
- La coéducation des sexes.* L'Éducation en Suisse. Genève,
Société générale d'Imprimerie, 1926.
(Traduit en espagnol)..... Fr. 2.50
- L'Aube de l'École serine 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,
Lamertin, 1928. (Traduit en espagnol.) :
Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle.* Paris, Flam-
marion, 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.—
- L'École sur Mesure à la Mesure du Maître.* Genève,
Impressions Atar, et Paris, Groupe Français
d'Éducation Nouvelle, 1931. Fr. 4.—
- L'Amérique Latine adopte l'École active.* Neuchâtel,
Delachaux et Niestlé. Fr. 4.—

Les Prix sont indiqués en Francs Suisses

