

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
CHRONIQUE DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M. Paul FAUCONNET

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

D^r Ovide DECROLY

Professeur à l'Université de Bruxelles



SOMMAIRE

Editorial.

ROMAIN ROLLAND : *L'Éducation nouvelle.*

FRANK WALSER : *Quelques réflexions.*

MANSOUR FAHMY : *Lettres et Illettrés.*

AD. F. : *Une enquête sur les examens en Suisse romande.*

Les tests aux États-Unis selon le D^r Th. Simon.

MARIE KACZYNSKA : *La psychologie appliquée à l'enseignement secondaire en Pologne.*

Le X^e Congrès international de l'Enseignement secondaire à Bucarest en 1928.

Nouveaux séminaires pédagogiques en Belgique.

Nouvelles diverses.

Livres et Revues.

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

8^{me} Année.

SEPTEMBRE 1929

N^o 50

Prix de ce Numéro : en France, 3 fr. français ; à l'étranger, 1 fr. or

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

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

SECRETARIAT GENERAL :

New Education Fellowship. — 11 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Miss Clare SOPER).

COMITE EXECUTIF 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, Kohlgraben bei Vacha (Rhön), Allemagne.

ANGLETERRE ET ECOSSE : THE NEW ERA, Mrs B. ENSOR, 11 Tavistock Square, Londres W. C. I.

BELGIQUE, FRANCE ET SUISSE ROMANDE : POUR L'ERE NOUVELLE. M. Ad. FERRIÈRE, 10, Chemin Peschier, Genève (Suisse).

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

CHILI : LA NUEVA ERA. M. Armando HAMEL, Casilla 548, Valparaiso.

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

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

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

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

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Dr José REZZANO, 3159, Humberto 1, Buenos-Ayres.

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

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMAL. Mlles Ester EDELSTAM et Marion MONTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVÉ SKOLY, Dr Otokar CHLUP, Siroteci ul., 7, Brno.

YOUgoslavIE : RADNA SKOLA (L'École active). M. Yov. S. YOVANOVITCH, Yanitchevo Sokatché 10, Beograd.

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 de différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

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

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

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

CHRONIQUE DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

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

Abonnements : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français, 8 fr. suisses, ou leur équivalent.

Prix du numéro : 3 fr. français en France. — Dans les autres pays : 5 fr. français, 1 fr. suisse ou leur équivalent. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Tous les abonnements sont d'une année entière et partent de janvier.

On s'abonne au Chèque postal français : Mme J. HAUSER, Paris, n° 697-92.

Chèque postal suisse : FERRIERE, Vevey, Il b 189

(Prix réduits sur demande)

Editorial

Ce numéro est composé durant le congrès d'Elseneur ; écrit avant, il paraît après. Il n'en parlera donc pas. Pourtant le rapport concernant l'enquête sur les examens en Suisse romande, que l'on publie ci-après, est l'un des mémoires présentés au Congrès. Renvoyons à un numéro suivant quelques nouvelles récentes concernant des sections nouvelles et des revues qui ont demandé leur affiliation à la Ligue. Le Comité international se réunit à Elseneur pour en discuter ; mieux vaut ne retenir ici que ce qui sera fait accompli.

Par contre deux faits ont place ici : changement d'administration et changement d'imprimerie de notre revue. Le premier est dû à ce que M. Crémieu passe la main et renonce à son commerce de librairie. Il nous a rendu, depuis le début de 1927, les plus grands services, a su conduire avec habileté et ténacité la propagande (car la meilleure des causes ne prospère que si elle est connue) et nous lui adressons, nous qui avons eu quotidiennement affaire à lui, l'hommage de notre estime et de notre reconnaissance sincères. Le changement d'imprimerie est dû, malgré la bonne qualité du travail de l'imprimeur précédent, à son manque de ponctualité et à sa lenteur, causés par des services désorganisés. Nous sommes convaincus que, sur ce point, comme sur les autres, la Société Anonyme Blésoise d'Impression et de Publication donnera toute satisfaction à nos lecteurs.

Quant à l'administration, c'est le Groupe français d'Éducation nouvelle qui la prend en mains. Nous en remercions vivement Mme

J. Hauser, sa secrétaire-trésorière, à la brèche depuis huit ans, et Mlle E. Flayol, son énergique secrétaire générale. C'est aussi Mlle Flayol qui a mis sur pied, d'un bout à l'autre, le n° 49, sur l'Éducation nouvelle en France. Travail difficile et délicat par le choix des personnalités représentatives des différents mouvements se rattachant à l'éducation nouvelle et par le choix des fragments à publier, car hélas, il a fallu, pour ne pas dépasser le budget dont dispose la revue, faire des coupures. Puisse ce numéro, riche de critique constructive et d'espoirs pour l'avenir, faire son chemin auprès des esprits ouverts. Avec Mlle Carroi, ceux-ci constateront, une fois de plus, que le solidarisme de l'ère nouvelle est incompatible avec les classes qui classent les élèves et, donc les isolent ; avec les meubles qui — ironie des mots ! — restent immobiles ; avec les chaires exhaussées faites, semble-t-il, pour les discours « ex cathedra », avec les réformes qui ne réforment rien. Ceci est vrai : « Rarement la vie en commun engendre la vie commune ». Pour réaliser celle-ci, il faut passer de l'esprit d'autorité (autorité imposée d'en haut et plus ou moins acceptée d'en bas) à l'esprit critique, dans le bon sens du terme, critique fondée en raison, pour aboutir à l'esprit de liberté réfléchi et de solidarité constructive. On commence à le comprendre, un peu partout. Il y a loin, sans doute, de la coupe aux lèvres. Mais voir et savoir sont le début nécessaire. De l'œil au cerveau, du cerveau à la main, l'étincelle passe. Elle passe parfois plus promptement qu'on ne s'y attend !

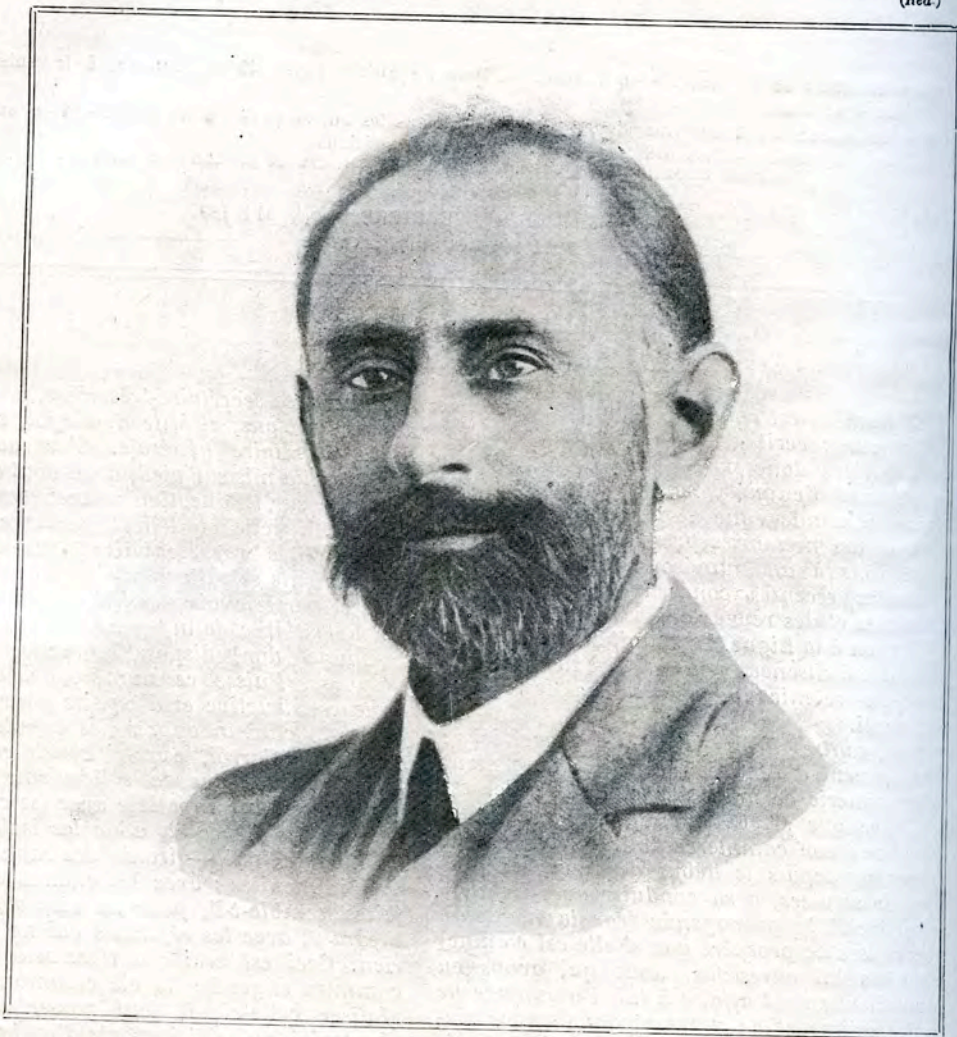
LA RÉDACTION.

La question de l'Education nouvelle est la plus grande du temps présent. Elle n'est et ne doit être rien moins qu'une Réforme de la vie profonde, analogue à celle du XVI^e siècle. Une puissante hérésie qui renouvelle les forces vitales de l'humanité. Les civilisations d'Europe et d'Amérique étouffent sous la gaine d'idées pétrifiées, de préjugés mortels. L'esprit est astreint, dès l'enfance, à un automatisme absurde, aux mains des gardiens d'abus. Il a un besoin urgent d'air libre et de soleil, de confiance en soi, de raison virile et sereine qui use harmonieusement de sa saine liberté. Il ne pourra les conquérir sans luttés. Trop d'abus anciens et nouveaux ont intérêt à entraver le réveil de l'Ame, et lui barrent la route, avec des pseudo-vérités, mortes et meurtrières. Mais c'est à tous les hommes, à toutes les femmes, de raison et de cœur sains, honnêtes et robustes, d'oser faire leur choix entre ses libérateurs et ses oppresseurs masqués.

Romain ROLLAND.

Le texte original de cette déclaration, que nous publions ici pour la première fois, a été écrit en avril 1928 pour Karl Wilker et figure en allemand, p. 409, du numéro de novembre de *Das werdende Zeitalter*. Il était destiné à un article de Karl Wilker où celui-ci comptait réunir les déclarations de personnalités marquantes sur la nécessité d'une éducation nouvelle. Remercions l'auteur et Karl Wilker de nous autoriser à la publier ici.

(Réd.)



Adolphe FERRIÈRE

Docteur en Sociologie

Directeur-adjoint du Bureau International d'Education

Vice-Président de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Né le 30 août 1879 et fondateur en 1899 du Bureau international des Ecoles nouvelles (depuis 1926, partie intégrante du Bureau international d'Education).

Auteur de « La Loi du Progrès en Biologie et en Sociologie » (1915), de « L'Ecole active » (1922), de « La Pratique de l'Ecole active » (1924, nouvelle édition en 1929 avec biographie et bibliographie de ses écrits par P. Meyhoffer et W. Gunning), de « L'Education constructive » (Tome I^{er}, « Le Progrès spirituel », 1926), etc.

Quelques réflexions

par Frank Walser

Tous nos maux modernes — matérialisme, égoïsme et conformisme d'une société trop mécanisée — sont intimement liés à la question fondamentale de la réforme de l'éducation.

Qu'il serait beau de contempler l'enseignement et l'éducation réels !

Pourquoi ne serait-il pas possible d'établir une technique psychologique de l'éducation ? Le processus éducatif exige nécessairement l'égalité des droits et la liberté des deux pôles — éducateur et élève — ainsi qu'une adaptation réciproque. Toute crainte, toute domination coercitive ou subordination passive détruit ce processus. Si l'éducateur se transforme en policier, l'enseignement réel est impossible. On ne reçoit d'accueil et d'écho sympathique que d'un esprit égal en droits, d'un esprit frère. Quoi de plus beau que d'allumer le feu d'une autre âme à sa propre étincelle ?

Ne dirait-on pas que tout le milieu scolaire est systématiquement organisé pour empêcher cet art merveilleux ?

Et l'être se révolte en le constatant. Si encore il ne s'agissait que d'une école ou de dix ; mais il en est des centaines de mille, ni pires, ni meilleures, toutes pareilles !

*
**

La dureté inutile de l'école comme de la vie provient directement de l'ignorance et de l'insensibilité humaines. Malheur à ceux par qui naît tant de souffrances ! Et si la dureté de la vie est inévitable, — quoique due à la déraison de l'homme — l'ériger en vertu, n'est-ce pas éteindre la flamme de l'esprit ?

Veut-on vraiment rendre ces beaux enfants insensibles, pareils au machinisme inerte qui règne actuellement et leur donner une mentalité d'esclaves qui conduit à la mort spirituelle ?

Car il y a deux espèces de dureté, très différentes l'une de l'autre : celle du créateur difficile à son œuvre et celle de l'esclave, poussé par derrière, mais ni inspiré ni attiré par aucun but qu'il ait voulu lui-même.

Que l'on ne s'étonne plus alors que soient si rares ceux qui restent sensibles au mal ! Que tant de populations acceptent sans mot dire les pires injustices !

Rares sont ceux que la dureté de la vie fait évoluer vers la discipline intérieure, chez qui elle suscite le remords salutaire, l'humilité, la vraie grandeur. Tant que l'éco-

lier et le citoyen seront attachés à des conditions pénibles, ils seront tentés de blâmer celles-ci plutôt qu'eux-mêmes.

*
**

Jusqu'ici je n'ai vu qu'une école qu'on pourrait appeler « La Maison de la Joie » — elle se nomme « La Maison des Petits » (1). En formant des êtres « centrés » sur leur axe, ne forme-t-elle pas nécessairement des « révolutionnaires » par rapport au conformisme social ? Serait-ce d'ailleurs un mal ?

L'expérience de la Maison des Petits, où l'art exquis des éducatrices sait éveiller la conscience de l'enfant, devrait nous apprendre que la seule intransigeance à conserver est celle de l'artiste vis-à-vis de l'idéal grandiose de son rêve, ou celle du divin remords d'un petit vis-à-vis de sa faute. Toute autre dureté tue lentement la sensibilité au mal et détruit méthodiquement l'espoir de rénovation que nous mettons dans la jeunesse. De qui émanent les grandes réformes, sinon de ceux qui ont échappé à l'esclavage des hommes, dont la conscience a secoué les héritages néfastes du passé ?

Toute dureté qui brise l'enfant et l'oblige à se soumettre comme un esclave détruit systématiquement en lui le sain esprit de révolte contre l'injustice, contre la tyrannie sans lequel la société se figerait sans espoir de progrès.

Si le travail scolaire est si pénible, ce n'est pas qu'il fasse appel à tout l'effort de l'élève, mais parce qu'il est fait sans amour ; travail imposé arbitrairement, sans spontanéité ni vie, et qui ne peut être accepté ni compris par l'enfant. C'est à l'effort de l'artiste qu'il faut viser.

Penser, c'est créer. Cet acte si personnel est de plus en plus banni de nos écoles par la surcharge des programmes. La méditation est toujours plus étouffée par les appels multiples des exigences et des adaptations extérieures. En poussant à ses conséquences logiques l'idée erronée que connaissance verbale est synonyme de culture, nous remplaçons l'esprit créateur et l'indépendance de pensée par l'obligation d'apprendre. En exagérant la part des connaissances statiques, nous nuisons à la puissance dynamique qui prend sa source dans l'unité et l'harmonie.

(1) La Maison des Petits, fondée à Genève en 1913, par l'Institut des Sciences de l'Éducation selon les méthodes psychologiques modernes.

On pourrait dire que l'école créatrice de l'avenir aura pour idéal de donner le minimum de connaissances nécessaires à une vie intense et active, tandis que l'idéal de l'école actuelle est de donner le maximum de connaissances. L'école moderne oblige ses élèves, par toutes les sanctions possibles, à plier leur esprit à une acceptation passive des formules intellectuelles. Cela permet l'examen en série des élèves, la standardisation des maîtres, des écoles et des programmes, une évaluation qui fait pénétrer toujours plus avant dans l'institution scolaire l'atmosphère froide et impersonnelle d'une fabrique. L'école dite « nouvelle », au lieu de se révolter carrément contre ce système inhumain et périmé, croit pouvoir le satisfaire encore en joignant la ruse psychologique à la force et veut tirer profit en servant deux maîtres : l'esprit de progrès et la popularité traditionnelle des diplômes. Le néant de ce compromis échappe trop souvent à l'analyse des idéalistes de tous pays. De plus, il a l'avantage de n'exiger aucun sacrifice des parents : ils peuvent garder leurs petits préjugés et mettre en doute que la valeur d'une éducation créatrice de personnalités fortes compense, en regard de la concurrence sociale, la possession d'un certificat d'études ou d'un diplôme.

Certains idéalistes d'une éducation dite nouvelle croient pouvoir rénover la société et établir la paix en se servant de tels auxiliaires et en usant de compromis. On sert la quantité, on sacrifie la qualité. Pourtant l'histoire prouve que le progrès ne s'établit que si la qualité prime. Pour former une élite, il vaut la peine d'accepter des sacrifices et des renoncements.

*
**

Le caractère créateur du travail provient d'une harmonie entre la liberté personnelle et l'obéissance aux lois universelles. Chacune des deux se résout à son tour en deux éléments constitutifs :

A. *Liberté personnelle.* 1) élément subjectif : motif ou impulsion émotionnelle, et 2) élément objectif : concept imaginé, plan rêvé, etc.

B. *Obéissance aux lois universelles.* 1) éléments subjectifs : volonté d'entreprendre et de mener à bien un travail particulier, et 2) éléments objectifs : les sciences et les réalités objectives auxquelles les concepts subjectifs doivent se conformer pour que l'oeuvre soit efficace.

On découvre dans cette courte analyse le lien essentiel et unique entre l'éducation et la philosophie. Car de ce travail et de la technique psychologique qu'elle comporte, il

n'y a qu'un pas jusqu'à la création propre, consciente, par impulsion morale et religieuse (élément subjectif) et idéale (élément objectif) s'harmonisant consciemment et méthodiquement au sein de la *volonté-raison* profonde (centre de loyauté personnelle) et *buts* et *moyens* psycho-philosophiques (sujet et objet de l'obéissance).

Toute la matière du programme scolaire ne peut s'intégrer effectivement dans le caractère et l'esprit de l'enfant qu'en fonction d'un des quatre facteurs du travail créateur, dans l'espèce : le dernier, l'obéissance aux sciences et réalités objectives. Mais il faut beaucoup élargir le sens du mot « travail ». Toute activité constructive est travail, même la pensée de l'artiste, la réflexion du chercheur.

*
**

Pour ressusciter les mille facettes de la beauté du génie humain, l'école de l'avenir devra cultiver avec soin l'économie de l'intégration personnelle. Pour cela l'activité devra prédominer sur la connaissance passive : toute connaissance non intégrée dans l'action, c'est-à-dire non assimilée, sera écartée comme pernicieuse.

Le point de départ de toute étude doit être l'action et la réalité concrète. Etablir le contact avec la vie. Ce contact suscitera l'intérêt, l'intuition, l'enthousiasme et l'élan vers la recherche. Vivre. Puis penser pour vivre et vivre pour penser. Mais toujours on doit commencer par vivre.

Comprendre est la plus belle des jouissances. Elle est une force active et créatrice, tandis que connaître est simplement une adaptation passive à une série d'éléments non organisés, éléments statiques qui forment un amalgame dissocié et décousu.

Si comprendre c'est jouir, la joie dans le jeu et dans le travail est signe de création. Le manque de joie dans le travail scolaire, son effroyable monotonie est la preuve évidente du défaut d'effort créateur. Répétons-le : le caractère créateur du travail provient de l'harmonie entre la *liberté* individuelle et l'*obéissance* aux lois universelles.

La simplicité et l'évidence de ces réflexions devraient les rendre superflues. Leur vérité se révèle aux natures harmonisées qui ont laissé parler en elles la voix de la conscience.

Combien douce et belle est la discipline de la conscience ! Combien rare se fait sa voix parmi cette clameur dissonante des disciplines factices ! Chaque nouvelle génération questionne son tréfonds ; mais par la volonté et la force nous lui imposons silence jusqu'à ce que, découragée, elle aussi adore nos idoles.

Frank WALSER.

Lettrés et Illettrés

par le Professeur Mansour Fahmy

Nous sommes heureux de présenter au public cet article du Professeur Mansour Fahmy, qui a représenté avec dignité et distinction l'Université Egyptienne au V^e Congrès International d'Éducation Nouvelle à Elsenour. Cette courte étude est la première qui paraisse dans le domaine de la psychologie expérimentale en Egypte. L'impulsion donnée par le D^r Ed. Claparède porte déjà des fruits. Puisse cet exemple en susciter d'autres et ouvrir ainsi la voie tout d'abord à la science de l'enfant, puis à la réforme scientifique de l'éducation dans l'un des royaumes les plus antiques que mentionne l'histoire.

Ad. FERRIÈRE.

INTRODUCTION

Que peut être l'influence de l'école sur certaines qualités de l'esprit? Le sens commun de tout temps répond qu'elle est bienfaisante. Mais il ne précise pas les qualités mentales développées par l'école et, pour répondre scientifiquement à la question posée et résoudre objectivement le problème ou les problèmes qui pourraient s'y rattacher, il faut avoir recours à l'expérience et enrichir les formules générales de ce sens commun en introduisant des faits dans leur contenu.

M. le Docteur Ed. Claparède, l'éminent psychologue de Genève, chargé d'une mission par le Ministère de l'Instruction publique d'Égypte, pour présenter un plan de réforme portant sur le régime scolaire égyptien actuel, nous a suggéré l'idée de faire des tests sur les enfants lettrés et illettrés afin de montrer nettement l'influence de l'école.

L'Égypte, en effet, est un champ favorable pour une telle enquête. Il est plus aisé d'y trouver des illettrés qu'en Europe. Nous nous sommes donc appliqués à ce travail, malgré toutes sortes d'occupations, et toujours guidés et soutenus par M. Claparède. Nous profitons de l'occasion pour le remercier bien sincèrement.

Nous reconnaissons qu'il y a encore beaucoup à faire pour déterminer l'influence de l'école sur certaines qualités mentales et le domaine des investigations scientifiques à ce sujet et au sujet des illettrés est très vaste pour ceux qui veulent l'exploiter. Notre travail, malgré son insuffisance et l'insuffisance de nos moyens, a sa raison d'être si on le considère comme première tentative pour poser un problème nouveau pouvant en suggérer d'autres, afin d'apporter un peu de lumière.

I. — MÉTHODE SUIVIE.

La méthode que nous avons suivie a consisté à faire subir à des enfants de même âge et de même condition sociale les expé-

riences de tests (1). Les uns allaient à l'école tandis que les autres étaient illettrés. Ces expériences consistaient à faire exécuter à chaque enfant les mêmes tests individuels : celui de Porteus, le dessin d'un homme, le pointillage, le jeu de disques et, enfin, la réaction auditive.

Faut-il, peut-être, pour mieux éclaircir, avant de citer les résultats, aboutir à la conclusion finale et dire un mot rapide sur chaque test et de ce que chacun de ces tests peut illustrer, particulièrement dans le développement des capacités psychologiques ?

Test du labyrinthe de Porteus. — « Voici, dit M. Claparède, un tel qui a l'avantage de ne présupposer aucune connaissance et qui, à lui seul, dans un temps remarquablement court, donne un bon diagnostic du niveau mental.

« Il a été établi par Porteus, en 1915, et révisé en 1919 par son auteur. Porteus, qui dirige aujourd'hui la Training School de Vineland, où il a succédé à Goddard, école spéciale pour anormaux, se préoccupe avant tout de déterminer, non pas un degré d'intelligence théorique, mais la capacité sociale de ses pupilles. »

« Le matériel de ce test se compose d'une série de onze figures de plus en plus compliquées et qu'on présente successivement. Chaque figure correspond à un certain niveau d'âge (1). »

Le test de Porteus note surtout le degré de prévision et d'attention chez l'enfant. En effet, le souci de ne point buter au cul-de-sac figuré par l'auteur de ce test dans ses labyrinthes et la prudence soutenue par le sujet sur lequel on expérimente afin de trouver le passage, tout cela exige une certaine dose de prévision et d'attention.

(1) Le nombre des enfants examinés fut de près de 80. Ma femme et mes élèves Ziwer, Khodery, Ihwany et Ezzat de l'Université Égyptienne, m'ont beaucoup aidé dans ma besogne et je leur dois, à tous, mes remerciements sincères.

(1) D^r Ed. CLAPARÈDE, *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers.* (Paris, Flammarion, 1925) pp. 184-185.

Test de dessin. — Ce test consiste à demander aux enfants de dessiner un bonhomme quelconque. Je pense que ce test est d'une grande utilité pour mettre en relief la qualité d'observation et d'imagination de l'enfant. Les parties du corps humain sont cotées de différentes notes selon leur degré d'importance. Les notes gagnées par l'enfant, d'après la graduation de Goodenough, selon ce qu'il a marqué ou oublié, illustrent son âge mental d'après le barème de l'auteur du test. Nous répétons ce que nous venons de dire, c'est-à-dire que c'est la qualité d'observation extérieure surtout que le test du dessin met au point. Plus l'enfant est doué de la qualité d'observateur, plus son esprit a des tendances objectives et son dessin est d'autant plus enrichi de détails (1).

On pourrait peut-être tirer du test de dessin un témoignage de l'existence du sens esthétique si l'on faisait un barème basé soigneusement sur les proportions et les harmonies existant entre les différentes parties du corps. Il est à souhaiter que ce travail soit exécuté par ceux qui possèdent le goût de l'esthétique et ont rassemblé un certain nombre de tests de dessin.

Test du jeu de disques et du carré (pointillage). — Ces deux tests indiquent la rapidité (le côté moteur et l'attention).

Le test de disques, inventé par Walther, « consiste à placer le plus vite possible quarante et un petits disques de carton sur une feuille de carton, en rangées, dans les trous mêmes d'où ils ont été estampés. On note le temps (1). »

(1) A ce propos, Mlle Annemarie Feldweg, de l'Institut J.-J. Rousseau, sur environ 300 dessins d'enfants de 6, 8 et même 12 ans, n'a jamais trouvé l'indication d'organes intérieurs, tandis que sur quelques dessins d'enfants égyptiens on remarque parfois le dessin d'organes tels que intestins, cœur, etc.

(1) Archives de Psychologie, Vol. XIX, p. 166. L. Walther.

L'autre test, de Mary Th. Whitley, qui marque, comme celui des disques, le côté moteur et la rapidité, est celui du carré ou de pointillage. Il consiste à présenter au sujet une feuille sur laquelle figure un carré de dix centimètres divisé en cent petits carrés. Le sujet doit frapper successivement, d'un coup de crayon, chaque carré avec chacune des mains, et on note le temps.

En faisant les tests ci-dessus, j'ai pris le temps de réaction auditive par le chronomètre d'Arsonval.

II. — RÉSULTATS.

Les résultats obtenus sont indiqués dans le tableau ci-joint qui indique l'âge mental de la moyenne des groupes de lettrés et d'illettrés du même âge et de même condition. On pourra ainsi se rendre compte que les lettrés l'emportent sur les illettrés. Le même travail fut entrepris par Mlle Dora Bienemann, de l'Institut J.-J. Rousseau, et Mlle Emilie Abd El Messih sur des fillettes égyptiennes. Elles ont obtenu le même résultat, la supériorité étant toujours du côté des lettrés.

Après l'établissement des faits, nous allons essayer de les interpréter. Comme nous l'avons dit, les tests montrent en général les qualités d'observation précise du monde extérieur, celles de l'attention, de la prévision et de l'habitude motrice, et c'est l'école surtout qui, d'après nos expériences, est la principale cause de l'acquisition de ces qualités. Rien d'étonnant à cela.

G. Revault d'Allonnes, dans son intéressant article, écrit ce qui suit sur l'attention : « Une troisième condition motrice générale de l'attention est l'habitude motrice. Elle crée des dispositions, c'est-à-dire des mécanismes psychologiques toujours prêts à fonctionner. Une fois qu'ils sont consolidés, il suffit, pour les mettre en jeu, d'une impulsion minime qui les déclenche. « Il faut

Age réel	PORTEUS		DESSIN		POINTILLAGE		DISQUE		RÉACTION AUDITIVE	
	Age mental		Age mental		Age mental		Age mental		Durée en secondes	
	L. (1)	Il. (1)	L.	Il.	L.	Il.	L.	Il.	L.	Il.
13	13-8	13	8-8	6-8	12	8-6	10-6	8-6	35	30
11	11	11	7-2	4-7	10	8	9	9	34	35
10	12-1	11-8	7-6	5-6	8-6	8-6	8-6	8-6	39	33
9	11-1	8-8	5-5	5-4	11	8-10	8-6	6-6	30	43
8	10-6	8-3	6-2	4-8	8-6	5	8	8	50	40

Les âges sont exprimés par ans et mois.

(1) L. = Lettrés ; Il. = Illettrés.

d'abord fouetter et éperonner un cheval pour lui faire sauter le fossé dont, plus tard, la vue seule provoquera l'augmentation nécessaire d'énergie cérébrale (Bain, 303). » Nous appelons schémas moteurs ces mécanismes habituels devenus familiers et qui restent sans cesse disponibles et prêts à intervenir (1). »

Donc l'école crée chez l'enfant des dispositions ou plutôt des mécanismes psychologiques qu'on ne trouve pas chez les illettrés. Tenir une plume, faire des lignes, assouplir ses doigts pour la calligraphie, harmoniser ses mouvements oculaires avec les mouvements moteurs, etc., tout ce qui, généralement, s'enseigne, ne fait qu'aiguiser les qualités mentales que nous venons de citer.

III. — CONCLUSIONS

Si nous constatons l'effet de l'école dans une génération, y a-t-il lieu de demander quelle est la part du milieu scolaire ou plutôt des dispositions créées par l'école dans plusieurs générations ? C'est un problème qui peut être discuté au sujet de ce que nous venons de dire. La question de l'hérédité est certainement une des questions qui ne sont pas encore bien éclaircies par la science. Il y a pourtant des essais intéressants à ce sujet. Citons l'article de M. le D^r Decroly, basé sur les travaux de la Conférence tenue à Boston, en 1928, par la Société pour l'Etude de l'Education aux Etats-Unis. Empruntons à l'article de Decroly les passages suivants au sujet de l'hérédité et du milieu : « Certes, l'hérédité est un élément prépondérant en ce qu'il fournit les éléments de base pour l'édification de la personnalité, pour les traits fondamentaux de la pensée, de la volonté, des attitudes morales et, allons plus loin... pour les aptitudes perceptives, motrices, verbales et autres. Ajoutons même que l'hérédité transmet sans conteste déjà une certaine ordonnance de ces matériaux, un certain agencement plus ou moins harmonieux, une esquisse de l'individu qui perdurera à travers toute l'existence. »

Et le D^r Decroly présente les conclusions suivantes du rapporteur américain :

« 1. — L'influence du milieu sur le degré d'intelligence équivaut à 17 %, tandis que celle de l'hérédité intellectuelle équivaut à 33 %.

« 2. — L'influence totale de l'hérédité est, selon toute probabilité, voisine de 75 à 80 %.

« 3. — 70 % des enfants environ ont un degré d'intelligence (Q. I.) qui ne s'écarte que de 6 à 9 points de celui qu'ils auraient s'ils avaient été soumis à des conditions normales.

« 4. — L'influence du milieu le meilleur sur l'intelligence est d'environ 20 points du quotient intellectuel et, inversement, le plus mauvais milieu ne peut s'abaisser de plus de 20 points. Mais ces situations extrêmes ne se rencontrent qu'une ou deux fois dans les familles américaines.

« 5. — Pour ce qui regarde les traits de caractère et de personnalité à propos desquels les données sont moins sûres et moins objectives que celles concernant l'intelligence, il y a des indications que le milieu a une influence assez forte, sinon plus forte. En tout cas, la force de l'hérédité dans les aptitudes mentales dépasse de loin toutes les autres (1). »

A quoi nous sert le travail de Decroly et par quoi se rattache-t-il à notre travail sur les illettrés ? Nous pensons que les quelques générations d'analphabètes qui se sont succédé en Egypte, avant notre génération, ont exercé une influence sur la courbe mentale de nos écoliers. M. Claparède a pris surtout le test de 100 questions de Ballard qui a l'avantage d'être étalonné par son auteur et d'avoir donné lieu à des expériences en Belgique dont les résultats ont été publiés. Le test de Ballard consiste, comme on le sait, en une centaine de questions posées oralement aux élèves d'une classe et auxquelles il faut donner de suite des réponses écrites. Ce test implique surtout de l'attention à côté d'autres qualités mentales telles que : la compréhension, le jugement et l'étendue des connaissances. M. Claparède écrivait dans son rapport général (qui n'est pas encore publié), présenté au Ministère de l'Instruction publique égyptien en mai 1929 : « Si nous comparons la courbe ainsi obtenue à la ligne représentant la norme donnée par Ballard, à Londres, et si nous la comparons aussi aux résultats obtenus dans un grand nombre d'écoles belges, la première impression qui se dégage est tout à fait mauvaise. » Donc M. Claparède marque certaines supériorités de la mentalité de certains enfants européens sur celle des égyptiens. En interprétant ce résultat M. Claparède a imaginé plusieurs hypothèses, telles que la mauvaise condition dans l'expérience, l'infériorité native, la secousse trop forte de la puberté, le milieu familial peu propice pour l'exercice de l'intelligence et, enfin,

(1) Voir DUMAS : *Psychologie* (Paris, Alcan) Article : *Attention*.

(1) Le Service social (Revue mensuelle), Janvier 1929. Bruxelles. *L'Hérédité et le milieu*, par le D^r O. DECROLY.

l'école qui sélectionne mal les élèves ou qui emploie de mauvaises méthodes. M. Claparède élimine la première et la deuxième hypothèse et invoque la plus grande influence du milieu ambiant : famille et école.

Nous sommes parfaitement d'accord avec M. Claparède en ce qui concerne l'influence du milieu, mais il nous semble aussi qu'il y a une influence de l'hérédité scolaire. En nous rappelant ce qui a été cité plus haut, d'après Decroly, on est peut-être autorisé à dire que l'influence de l'école héritée d'un certain nombre de générations chez certains peuples d'Occident entre pour quelque chose, à côté du milieu, dans la supériorité de la courbe mentale chez les enfants européens.

Il y a peut-être un intérêt scientifique à comparer les courbes mentales de certains pays en tenant compte de l'ancienneté de l'instruction générale dans ces pays. Il est bon aussi de comparer entre elles les courbes de certains enfants descendant de parents et d'aïeux lettrés ou illettrés de certains pays.

Et c'est sur la base solide d'enquêtes et de travaux pareils et en mesurant la part de l'hérédité scolaire et celle du milieu ambiant, qu'on pourrait être autorisé à parler de supériorité ou d'infériorité native ou de certaines aptitudes spéciales à une race.

MANSOUR FAHMY,

Vice-Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université égyptienne

Une enquête sur les examens en Suisse Romande

Nous avons publié, dans notre numéro d'avril (page 61), sous le titre : « Une enquête internationale sur les examens scolaires », le questionnaire qui a été envoyé à un nombre considérable de pédagogues et répandu par la presse en Angleterre, en France, en Belgique, en Suisse et dans d'autres pays. Les réponses reçues à ce questionnaire ont fait l'objet de rapports importants présentés au Congrès d'Elseleur.

Nous avons l'intention de donner ici brièvement quelques extraits des lettres reçues de personnalités en vue de la Suisse Romande.

Un peu plus de 50 lettres ont été envoyées. Parmi les personnes qui ont bien voulu nous répondre, un grand nombre se sont récusées, elles se déclaraient incompétentes ; elles constataient que les examens présentaient des avantages et des inconvénients, que ceux-ci et ceux-là se valent plus ou moins ; elles reconnaissaient la nécessité d'un contrôle et d'une sélection et ne voyaient pas par quoi on pourrait remplacer les examens.

Mais, à côté des réponses neutres et indéterminées, il en est quelques-unes dont les auteurs ont su et voulu prendre position. Une seule d'entre ces réponses est entièrement favorable au régime actuel des examens ; elle émane du directeur du Gymnase de Lausanne :

Voici quels sont les résultats de mon expérience de 27 ans comme maître et de 18 ans comme directeur du Gymnase de Lausanne :

Examens d'admission : Indispensables pour les candidats qui ne viennent pas d'une école officielle sérieuse ; infiniment utiles pour les can-

didats qu'ils obligent à préciser leurs connaissances, sans aucun inconvénient apparent.

Examens de passage : Supprimés malheureusement, il y a une trentaine d'années. Inconvénients graves : relâchement des élèves au dernier trimestre, leur promotion étant assurée. Si nous ne les avons pas rétablis, c'est pour éviter aux maîtres un surcroît de travail.

Examens finaux : baccalauréat : Excellents à tous les égards et sans effet fâcheux sur la santé des candidats.

Charles GILLIARD.

M. Léopold Gautier, directeur du Collège de Genève, est également favorable aux examens, mais de façon moins catégorique ; il nous envoie un rapport daté de 1924, et dont nous ne pouvons malheureusement donner qu'un extrait très abrégé.

Il reconnaît aux examens trois avantages : ils sont un stimulant, ils obligent à une récapitulation, ils donnent l'occasion au jeune homme de produire quelque chose de plus personnel que la plupart des travaux que réclame la routine scolaire. Un effort exceptionnel est utile. Toutefois, les examens présentent quelques inconvénients : le surmenage ou plutôt le risque de surmenage. Le facteur chance n'est point négligeable. Il est fâcheux que trop souvent l'examen apparaisse comme le but de l'enseignement, il doit rester chose accessoire. D'où les propositions suivantes : diminuer leur importance, diminuer leur nombre, dispenser de l'examen les élèves tout à fait bons.

Plaçons ici l'opinion de M. Eugène Dévaud, directeur de l'École normale d'Hauteville (Fribourg). Dans un article intitulé : « Essai d'un programme scolaire selon

l'ordre chrétien » (tirage à part de Nova et Velera, 1928), il écrit :

Et l'examen? Nous le condamnons s'il est un obstacle au développement des facultés intelligentes, s'il conduit à un « bourrage mnémotechnique »... Mais il est raisonnable d'admettre un examen qui aurait moins pour objectif de vérifier si les « matières » du programme ont été absorbées, que de constater si les aptitudes mentales des écoliers ont été exercées, s'ils savent manier les « branches-outils » et les utiliser en vue d'un travail personnel.

Cette « constatation des aptitudes mentales des écoliers » est de première importance. Nous la retrouverons dans les réponses qui suivent.

Passons maintenant aux réponses de personnalités de premier plan et qui ont expérimenté ou vu de près des écoles publiques où les examens ont été supprimés dans la plus large mesure possible. Voici, tout d'abord, la réponse du président de la Société Pédagogique de la Suisse Romande, laquelle compte plusieurs milliers de membres. Elle est aussi catégorique que possible :

Je continue à penser que les examens scolaires de fin d'année, conçus comme un contrôle du savoir formel, incitent les maîtres à se préoccuper avant tout de meubler le plus possible la mémoire de leurs élèves. A ce titre, ils sont donc un obstacle à la culture bien entendue des facultés intellectuelles. Je me réjouis par conséquent de l'enquête ouverte par la « Ligue internationale pour l'éducation nouvelle », et j'espère vivement qu'elle apportera une nouvelle et importante contribution à la lutte contre les dits examens.

Marcel CHANTRENS.

Voici la réponse du directeur des écoles secondaires (Gymnase, Ecole Normale, Ecole Supérieure de jeunes filles) de La Chaux-de-Fonds :

Depuis neuf ans, nous avons supprimé tous les examens trimestriels et annuels au Gymnase et à l'Ecole supérieure de jeunes filles (1).

L'examen du baccalauréat a naturellement dû être maintenu, conformément au Règlement de la Commission fédérale des examens de maturité; mais nous l'avons réduit au minimum exigé par ce Règlement: quatre branches examinées au lieu de six ou douze. A l'Ecole normale, régie par des dispositions cantonales, les études se terminent par l'examen d'Etat, organisé par le Département de l'Instruction publique.

Cette expérience de dix années est pour nous absolument concluante et je crois que personne ici ne songe à demander le retour à « l'ancien régime ». Tous les avantages des examens se retrouvent dans les révisions régulières, dans les contrôles faits par les maîtres, surtout, enfin,

dans l'enseignement que nous cherchons à rendre de plus en plus vivant et qui exige des élèves une collaboration active.

Avec l'examen d'Etat à l'Ecole normale, et même avec l'examen de maturité déjà réduit, nous faisons l'expérience de tous les inconvénients des examens. La dernière année d'études est « empoisonnée » par la perspective de l'examen; ce terme, employé par beaucoup, n'est pas trop fort, à mon avis. Quelle que soit notre intervention auprès des élèves et des parents, le surmenage, la peur de l'examen, la nervosité, changent complètement au cours des derniers mois la régularité et l'allure générale du travail.

A. LALIVE.

Du Locle, ville voisine de La Chaux-de-Fonds, nous avons reçu une réponse très détaillée de Mlle Marguerite Evard, docteur ès lettres (auteur de l'ouvrage : « L'Adolescente, essai de psychologie expérimentale », 1914). Elle déclare :

Non, l'enseignement secondaire, moyen et supérieur, ne laisse pas assez de place au développement de la vie intérieure, à la formation d'une vie affective. On est trop pressé d'emmagasiner du savoir; on ne laisse pas le temps à des réflexions personnelles, non plus qu'à la rumination intérieure. La vie affective a besoin de causeries intimes, entre élèves — bienfait des amicales d'élèves ou des associations d'anciens élèves — ainsi que d'échanges de vues, parfois de longues discussions entre élèves et professeurs. Chez les jeunes filles, il faut beaucoup de temps pour amener la confiance mutuelle indispensable à des entretiens d'ordre sentimental et moral, et ces entretiens avec la maîtresse de classe sont combien supérieurs à toutes les acquisitions de savoir proprement dit! Mais le résultat de ces entretiens ne peut être l'objet d'examens et c'est pourquoi tant de maîtres les escamotent, afin de meubler des mémoires. Supprimer les examens, c'est gagner au minimum 10 heures sur 40 (en un an) pour ce genre de culture affective.

Passons au canton de Genève :

Les congressistes d'Elseur apprendront avec intérêt, sans doute, la réussite de l'expérience faite à Genève de supprimer les examens dans l'enseignement primaire et de les réduire dans l'enseignement secondaire. Tout le monde s'en trouve bien. Un écueil à éviter: le système de contrôle nouveau doit être animé d'un esprit nouveau, sinon l'épreuve qui remplace l'examen devient aussi absurde que lui.

R. DOTRENS.

Voici quelques détails de plus sur cette suppression des examens. Elles sont fournies par le Secrétaire de l'Enseignement primaire du Département de l'Instruction publique :

Depuis quelques années, les examens ont été totalement supprimés à l'école primaire, pour les raisons suivantes:

1° *Ils étaient les mêmes pour toutes les classes de même degré du canton, de sorte qu'il était*

(1) Cf. rapport annuel de l'année scolaire 1919-1920 qui contient, pp. 43 à 62, un travail relatif à cette importante question. (Note de A. LALIVE.)

impossible de tenir compte du développement particulier de chaque classe ou des méthodes spéciales employées par tel ou tel maître;

2° Des enfants normalement intelligents et travailleurs n'obtenaient parfois qu'un médiocre résultat dû à l'influence de facteurs physiologiques ou psychologiques (état de santé, fatigue, appréhension, manque de sang-froid) qu'on négligeait ordinairement dans les examens;

3° Ils avaient une valeur excessive dans la récapitulation annuelle, au point qu'une seule défaillance pouvait compromettre l'effort d'une année entière;

4° Ils entraînaient dans certains cas un surmenage excessif pour les enfants;

5° Ils n'étaient institués que pour avoir un correctif aux chiffres du maître dans la distribution des récompenses dont le nombre sans cela eût peut-être été exagéré.

Tout en supprimant les examens, le Département a été dans l'obligation de posséder des moyens de contrôle, soit pour vérifier si l'enseignement était régulièrement donné, soit pour décider la promotion des élèves dans une classe supérieure. Après plusieurs essais, qui ne sont d'ailleurs pas complètement terminés, on a abouti à la formule suivante: de temps à autre, les directeurs d'écoles font faire aux élèves des classes qu'ils visitent, des travaux qu'ils corrigent eux-mêmes. Ces épreuves se distinguent en ceci des examens:

1° Elles sont adaptées au développement de chaque classe, ainsi qu'aux méthodes spéciales employées par le maître;

2° Les directeurs d'écoles connaissent personnellement tous les élèves, sont à même de déterminer si dans tel travail un enfant a été handicapé pour les raisons physiologiques ou psychologiques que j'indiquais plus haut et ils peuvent en tenir compte dans leur appréciation;

3° Ces épreuves figurent dans le bulletin scolaire au même titre que les autres chiffres mensuels du maître et n'exercent pas, de ce fait, une influence disproportionnée à leur valeur;

4° N'étant pas annoncées et consistant en questions posées sur les matières qui viennent d'être traitées, elles ne nécessitent, pour les enfants, aucune préparation spéciale;

5° Nous tendons, sans avoir pu jusqu'ici convaincre tous les parents et les autorités, à supprimer cette distribution de récompenses qui entretient entre les premiers élèves une rivalité souvent néfaste et qui laisse indifférents tous les autres élèves de la classe. Les épreuves ne sont plus destinées à établir un classement entre les élèves.

Nous sommes loin de penser que ce système soit parfait, ni définitif, mais nous croyons qu'il est toutefois préférable aux examens d'autrefois.

Alb. ATZENWILER.

A Genève, quelques écoles privées ont aussi supprimé les examens ou leur ont donné pour but une révision générale, sans que la question promotion y soit posée.

Voici la réponse du directeur de l'école Privé :

La suppression de nos examens du premier semestre nous a fait gagner beaucoup de temps dans l'étude des programmes fixés et, d'autre part, si nous avons conservé les épreuves du second semestre, c'est parce que la bonne majorité de nos élèves les considèrent plus comme un jeu que comme une corvée.

Ces examens sont fixés tout au début de juin, de façon à nous permettre de combler encore toutes les lacunes que ce contrôle nous a fait constater. Ce qui m'intéresse dans ces épreuves, ce sont les résultats de la classe, dans son ensemble, et je n'attache à chaque cas particulier qu'une importance relative, souvent modifiée par le travail de l'année.

Philippe PRIVAT.

L'Institut Gabriel Rauch et l'Ecole internationale de Genève ont fait également l'expérience que le travail des élèves peut rester excellent sans que le stimulant des rangs et des prix soit au premier plan.

Extrêmement intéressantes aussi sont les innovations de l'Ecole nouvelle de Chailly-sur-Lausanne. D'une longue réponse de son directeur, nous tirons les passages suivants :

Les élèves sont tous invités (sauf ceux qui ont déjà assez de branches imposées) à choisir la branche sur laquelle ils désirent passer un examen: les uns choisissent une branche sur laquelle ils ne se sentent pas très forts, pour se forcer à travailler, les autres, au contraire, optent pour leur branche de prédilection, afin de pouvoir donner toute leur mesure.

Il y a aussi les examens annoncés et non annoncés aux classes, les examens imposés aux individus et les examens par option; les élèves ont de trois à cinq examens chacun et ainsi l'individualisation est appliquée aussi heureusement que possible dans ce domaine des examens.

L. VUILLEUMIER.

En résumé, on peut dire que, si l'examen lui-même est un mal, cela tient en grande partie au programme trop intellectualiste et ne tenant pas un compte suffisant de l'individualité de l'élève. Il a la tendance à intellectualiser et à se fonder sur la mémoire. Il ramène à un niveau moyen les aptitudes des élèves, il égalise les intelligences et ne contribue pas, comme les méthodes à option, à faire prédominer ce qu'il y a de meilleur chez un individu. Ces inconvénients sont rachelés en partie lorsque le maître est intelligent.

Il n'y a rien de meilleur ni de pire que les examens, nous écrit M. Ch.-Ad. Barbier de Colombier, auteur de la *Sténographie à l'école*. Il n'y a rien de meilleur quant on a affaire à un maître intelligent qui travaille toujours comme si les examens n'existaient pas. Il n'y a rien de pire lorsqu'on est aux prises avec des exami-

nateurs incapables et, ce qui plus est, dépourvus de toute bienveillance.

Une opinion analogue est exprimée par M. Ernest Briod qui fut, durant de longues années, le rédacteur très apprécié de la revue « L'Éducateur ». Voici quelques extraits de sa réponse :

Je ne puis que déclarer, sur la base de trente années d'enseignement dans des écoles de degrés divers, que les examens mal compris peuvent faire beaucoup de mal, qu'ils font fréquemment dévier l'enseignement de son but primordial — la formation harmonieuse d'une personnalité en vue de la vie, — qu'ils causent certainement du surmenage, que des personnes qui ont échappé à l'obligation de s'y préparer bénéficient souvent d'une formation générale supérieure à celle d'autres personnes qui y ont été astreintes, enfin qu'ils sont un critère de valeur certainement insuffisant dans la plupart des cas.

Cela dit, je demande à exposer brièvement, en dehors du questionnaire, et au point de vue plus spécial de l'enseignement secondaire, pourquoi je tiens les examens pour un mal nécessaire, dont on peut parfaitement atténuer le côté nocif.

Un mal ? Oui, si l'on s'en tient aux points relevés ci-dessus ; mais plutôt, cependant, une épreuve qui a ses bons côtés aussi, comme peut être utile au corps et à l'âme une corvée physique, une épreuve morale qui tendent pour un moment les nerfs et les muscles, mais donnent à l'individu conscience de sa force, l'obligent à faire la somme de ses énergies et le placent dans l'obligation de fournir à autrui une preuve de son savoir et de son pouvoir. Ce sont là des obligations que la vie n'épargne à personne, et on peut admettre, sans pour autant être taxé de présomption ou d'erreur, que l'école a le devoir de ne pas épargner aux jeunes ces épreuves, puisque la vie qui les attend ne les en exemptera pas.

Un programme judicieusement construit, appuyé sur des moyens d'enseignement conçus dans l'esprit d'une éducation véritable, est un préservatif sûr contre les excès d'une école qui rechercherait avant tout les résultats extérieurs, le faux brillant, en même temps qu'il est un stimulant nécessaire pour éviter la paresse ou la recherche systématique du moindre effort.

Un enseignement qui donne essor au besoin de l'activité de l'élève, qui permet à celui-ci de se réaliser pleinement, qui s'efforce d'appliquer des lois psychologiques maintenant démontrées, aboutit à ce résultat que l'élève est en tout temps prêt à subir un examen dans le cadre du programme parcouru.

Mais toutes les précautions contre la nocivité des examens resteraient vaines, si l'on ne distinguait pas nettement, dans les matières qui en font l'objet, entre ce qui est connaissances pures, d'une part, et ce qui est technique, d'autre part. A côté de leur influence sur la formation de la personnalité (moins grande que ne se le figurait l'école traditionnelle), les connaissances n'ont de valeur que dans la mesure où elles se traduisent par des techniques. C'est l'éternel problème du savoir et du pouvoir. L'examen doit contrôler le

pouvoir de l'élève, et ne se préoccuper du savoir que dans la mesure où il est un élément constitutif du pouvoir.

Ernest BRIOD.

Nous permettra-t-on de donner, pour terminer, notre opinion personnelle ? On la trouvera dans la deuxième édition de « La Pratique de l'École active », chapitre IV : « Comment un pays transforme ses écoles publiques » (page 120) :

Très importante est la question des examens. Avant tout, il faut éviter les examens portant presque exclusivement sur la mémoire des choses apprises et sur l'aptitude verbale de certains élèves. Ces deux éléments ont leur raison d'être et je ne les sous-estime pas, mais ils doivent faire partie intégrante d'un tableau d'ensemble beaucoup plus vaste.

Voici, à titre d'exemple, en quoi consiste l'examen d'admission aux Bundes Erziehungs Anstalten d'Autriche (instituts fédéraux d'éducation). On peut s'en procurer le détail auprès du Ministère de l'Instruction publique, à Vienne.

a) Opinion du professeur qui a eu l'élève l'année précédente.

b) Tests d'intelligence ou d'aptitude intellectuelle.

c) Examen portant sur les connaissances acquises, mais en évitant ce qui ne serait que simple mémorisation, et en insistant sur l'usage du bon sens et de la raison.

On fixera les difficultés des examens d'après la moyenne des connaissances nécessaires. Celle-ci, à son tour, sera connue : a) d'après ce que font les enfants du même âge dans d'autres pays ; b) d'après les graphiques de l'évolution mentale infantile qu'a établis la psychologie expérimentale.

Les élèves exceptionnels, soit en bien, soit en mal, peuvent être soumis en outre à un examen plus approfondi (Lasoursky, Rossolimo ou Decroly) pour déterminer l'orientation de leurs études, ou, chez les retardés, pour les diriger vers les institutions adéquates.

La valeur des examens n'est pas seulement de contrôle, elle réside aussi dans la révision des matières et dans l'aptitude à parler devant un grand public. Pour la révision, le retour fréquent aux sources documentaires : « Cahier de Vie », ou bibliothèque de l'école, exerce l'élève à se ressouvenir et à descendre des connaissances générales aux connaissances particulières. Pour cela, on pourra fréquemment recourir au moyen suivant, avec les élèves de neuf à douze ans : afin de retrouver un enseignement, on demandera aux élèves lequel peut, très rapidement, le fournir en cherchant dans son « cahier de vie ». De douze à quinze ans, ce seront des recherches à faire dans des livres où, pour trouver telle ou telle information, l'élève se verra obligé de lire beaucoup de choses, les unes connues, les autres nouvelles. D'où simultanéité : révisions et enrichissement intellectuel.

Quant à l'art de la parole, il y a plusieurs moyens à recommander : conférences des élèves à leurs camarades (parole libre, sans lecture

de texte) ou thème d'ordre moral ou social, avec exposé suivi de discussion : conférences aux autorités et aux parents à chaque fin de trimestre (à l'école de l'Odenwald, ces conférences ont lieu chaque fin de mois) ; enfin soirées avec pièces de théâtre, ceci pour la formation littéraire, l'imagination, etc.

Ad. FERRIÈRE.

La seule solution que nous voyions à la question des examens, telle qu'elle se pose aujourd'hui, est la transformation de l'école publique dans le sens de l'école active. Que l'on songe à cette déclaration de Mlle Lafendel, l'une des directrices de la Maison des Petits à Genève :

Notre expérience à la Maison des Petits nous a conduites à cette constatation : tout enfant normal travaille ayant un but : progresser. Progresser dans tous les domaines, devenir plus fort, plus habile, plus intelligent. Les élèves organisent eux-mêmes des concours, des épreuves.

Dans toutes les écoles nouvelles que je connais, et où l'on a supprimé les examens, mais en donnant aux élèves de nombreuses occasions de cultiver leurs aptitudes dominantes, on est arrivé à des résultats de tout premier plan sans la déformation mentale que constituent les procédés actuels. Le mot d'ordre doit donc être : programme scolaire fondé sur les intérêts dominants des enfants, beaucoup de travail individuel, en un mot, école active.

Ad. F.

Voici une brève bibliographie sur les examens en Suisse :

L'Éducateur, 1906. 9. VI. p. 353 et suiv. (Examens en 1865).

L'Éducateur, 1910, p. 239.

Schweizerische Lehrerzeitung, 1909. 22/V. 29 V. 5 VI : « Réforme des examens ».

« On doit bâtir l'examen sur des conditions de travail naturelles, dans les conditions habituelles de l'enseignement et dans les conditions habituelles de la vie post-scolaire. »

Schweizerische Lehrerzeitung, 1916. Hans Wyss, Basel : « Examens ». (carrément contre).

Schweizerische Lehrerzeitung, 1920. 20 I. Hans Lumpert, Saint Gall.

Duvillard, *L'École de Demain*, Genève, Kundig, 1918, p. 14.

Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1919, p. 107 et suiv., Alb. Barth, v. p. 114.

L'Éducateur, 1919 (4. X) A. Kaploun. Résonances psychiques, (il faut être dans l'atmosphère d'un sujet pour que les associations subconscientes se fassent et que les souvenirs remontent à la surface.)

BARTH, (Dr Albert) « Die Reform der hoeheren Schu'en in der Schweiz » : Untersuchung und Vorschlaege ueber die Maturitaetsverhaeltnisse und andere Mittelschulfragen (Verlag C.F. Spittler Nachfolger, Basel, 1919. 290 pp.)

BOSSHART, (Dr Jakob) : « Von der Beurteilung der Schüler durch die Lehrer. » (Orell Füssli Zürich. 26 pp. Separatdruck aus der Schweiz. Lehrerzeitung, 1913, n° 14 et 15.)

GAUTIER, Léopold. « Rapport de promotions sur le Collège de Genève. » (Journal de Genève, 6 juillet 1926).

MALCBE, Albert : « Les Examens. » (Payot, Lausanne-Genève, 1920, 42 pp.)

SAVARY, Ernest. « Les examens dans les écoles primaires. » (Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, XIV, 1923, pp. 85-149.)

« Toujours les Examens » (*Bulletin corporatif de la Soc. pédagogique de la Suisse Romande*, VII, 13 juin 1927, N° 13, p. 201.)

Les tests aux Etats-Unis

Le *Bulletin mensuel de la Société Alfred Binet* de décembre 1928 et janvier 1929 contient, entre autres, un récit très riche du récent voyage du Dr Th. SIMON aux Etats-Unis. Il y a étudié principalement le problème des tests et son jugement très modéré, et parfois critique, a une valeur considérable si l'on songe que presque tous les tests américains, le Terman en tête, sont des variantes des tests Binet-Simon.

Le Dr Th. Simon nous conduit tout d'abord à Winnetka, village de 11.000 habitants, à 15 milles de Chicago. « Petit-fils et fils de médecin, et d'un médecin qui, à une époque de sa vie, s'est occupé de maladies nerveuses et plus ou moins d'hygiène mentale avant la lettre, et d'une mère qui a écrit plusieurs livres d'éducation, M. Carleton Washburne s'est adonné à la pédagogie sous l'influence de Burke... J'étais heureux de retrouver l'homme et de voir de près son œuvre. Je n'ai été déçu ni par l'un, ni par l'autre. » Ce qui frappe, à Winnetka, c'est d'abord l'individualisation de l'enseignement. L'enfant utilise le matériel à sa vitesse propre,

la tâche du maître consistant à mettre entre ses mains de nouvelles occasions d'apprendre au fur et à mesure de ses besoins. « Cette garantie des assises successives est probablement un élément important de l'efficacité de la méthode telle que diverses enquêtes paraissent l'avoir établie. » Dans une même classe, les élèves sont donc de niveaux différents et « aucun, ou à peu près, ne fait la même chose que son voisin ». Peut-être l'exclusion de l'enseignement collectif y est-elle excessive. « Mais je suis convaincu qu'il y a dans nos écoles (d'Europe) un temps énorme perdu » — En second lieu, Winnetka présente les activités créatrices : dramatisation, travaux manuels, habituant les enfants à l'association et à la vie sociale. Pour ceux de 12 à 14 ans, il y a : menuiserie, forge, imprimerie, dessin, couture et cuisine. — En troisième lieu, Winnetka est un organisme de recherches. « Les faits pédagogiques, les méthodes, le rendement sont étudiés scientifiquement, question après question, selon les méthodes expérimentales qui ont leur place à l'école comme à l'usine. Il n'est pas douteux

pour moi que la pédagogie ne peut progresser sans un travail méthodique, fastidieux, pénible, qui a aujourd'hui ses techniques. Le temps des intuitions sans plus est passé. Un personnel est nécessaire. Trop nombreux sont les problèmes pour lesquels manquent les documents et les enquêtes, et trop restreint est le temps dont on dispose quand on doit accomplir cette besogne en plus de ses tâches journalières. »

A New-York, à New-Haven, à Boston, le Dr Th. Simon a vu les immenses laboratoires de psychologie où l'on applique les tests. L'examen d'un enfant y est subdivisé en plusieurs bureaux successifs; la division du travail et le travail par le procédé de la Chaîne y sont de règle. D'où un résultat un peu sec, pareil à celui du machinisme. En Europe, « la prise de niveau est demeurée une occasion de voir l'enfant et de relever toutes les nuances de son attitude ». Les irrégularités et inconséquences dans l'application des tests collectifs ont frappé le Dr Th. Simon. « Les tests collectifs se heurtent déjà à beaucoup d'obstacles. Une durée rigoureuse — et surtout lorsqu'elle n'est que de 2 ou 3 minutes — ne fait qu'aggraver les causes d'erreur et les difficultés d'interprétation. Quant aux tests d'instruction, ils ne sont qu'une forme codifiée d'examen et leur masse en est prodigieuse.

Intéressante est l'utilisation des tests pour l'orientation professionnelle. A juste titre, le test de niveau mental ne constitue qu'une note, qui s'ajoute à l'interrogatoire de l'enfant sur ses goûts, à l'enquête de l'assistante sociale sur le milieu, à l'examen médical proprement dit, à l'examen des connaissances, etc. Mais, en général, ces examens aboutissent simplement à établir un accord entre la valeur générale d'un individu et la classification hiérarchique des métiers. Particulièrement intelligents ont paru au Dr Th. Simon, les examens des employés de commerce, en ce sens que l'exploration porte sur les activités qui, chez eux, vont entrer en jeu; les meilleurs à les réussir resteront les meilleurs à les exercer. Mais le clou, c'est la série d'examens de la Compagnie du téléphone de Montréal qui le présente. « Les emplois ont été

hiérarchiquement classés et ceci en entrant dans le détail le plus minutieux... On n'accèdera désormais à un emploi supérieur à celui qu'on occupe que si l'on subit avec succès les épreuves ou tests que l'expérience a montré cruciales... Le plus intéressant est le soin, la minutie, la précision avec laquelle tout cela est réglé. » La répartition pour mettre chacun à sa place se fait progressivement, plutôt que par une prévision précoce et peut-être assez utopique.

Il y a donc aux Etats-Unis des tests de toutes sortes. Ce qu'ils ont de commun, c'est leur construction selon des principes uniformes : « Identité des questions pour tous les candidats — questions dont les réponses ne peuvent donner lieu qu'à un minimum d'interprétation, — enquêtes assez étendues pour filtrer les degrés de savoir les plus différents. »

Mais d'autres procédés d'enquête peuvent et doivent s'ajouter aux tests si l'examen doit avoir une valeur psychologique : ainsi, pour l'analyse de l'individualité enfantine, surtout chez les tout petits, le cinéma, comme c'est le cas à New-Haven, à l'annexe de l'Université de Yale, organisée par le Dr Armand Gesell. Un dôme, pareil à celui d'un observatoire, y a été établi ; « mais ce n'est pas un télescope qui se fraye passage à travers ses parois, ce sont des appareils cinématographiques qui peuvent photographier l'enfant, placé au centre de cette coupole, dans quelque position que ce soit et enregistrer tous ses gestes. On obtient ainsi des mesures objectives permettant d'établir des graphiques où l'on reporte la croissance, tant corporelle ou motrice qu'intellectuelle d'enfants suivis jour après jour.

Le Dr Th. Simon a trouvé aux Etats-Unis « une vitalité intense, une force puissante, un peu monstrueuse aussi, excessive... Et, lorsqu'on se retrouve ici, lorsqu'on se heurte de nouveau aux idées toutes faites des uns ou des autres, on a d'abord une certaine peine à se réacclimater. On s'aperçoit aussi que notre esprit critique, dont nous sommes si fiers, s'applique encore plus aux nouveautés qu'à chercher les défauts des habitudes avec lesquelles nous vivons et qui sont un peu figées ».

La psychologie appliquée à l'enseignement scolaire en Pologne

Depuis un certain nombre d'années déjà, se développe en Pologne la psychologie appliquée à l'enseignement scolaire. Dès 1919, furent fondés à Varsovie et à Lodz des laboratoires de psychologie. Leur but primitif était d'éliminer des écoles primaires les enfants anormaux au point de vue mental (arriérés, imbeciles, idiots et autres), et de créer pour eux des écoles ou des classes spéciales. Peu à peu, la sphère d'activité de ces laboratoires s'étendit aux enfants physiquement handicapés ou moralement en danger.

On travailla plus tard à la solution d'autres questions psychologiques, à Lodz, par exemple, à la sélection des élèves bien doués des écoles primaires pour leur faire suivre les cours des écoles

secondaires. L'initiatrice de la psychologie appliquée à l'enseignement scolaire en Pologne était alors la tant regrettée feu professeur Dr J. Joteyko qui, à l'ancien Institut Pédagogique d'Etat de Varsovie, a formé dans ce but un grand nombre de psychologues désireux de se vouer à une activité pédagogique.

Au mois de février 1926 fut créé, pour la première fois officiellement, le poste de psychologue scolaire dans les écoles primaires de Varsovie. De plus, un grand nombre de personnes, formées en vue de ce travail, collaborent depuis lors avec le psychologue scolaire, aidant ainsi à populariser la psychologie appliquée à l'enseignement scolaire.

Une section de la « Société Psychologique » qui existe depuis 1923, dite la « Section des psychologues scolaires », créée à la fin de 1926 par le professeur Dr J. Joteyko, forme le centre de ce champ d'action.

L'activité des psychologues scolaires en Pologne est orientée et déterminée par les exigences de la vie contemporaine. D'une part, ils aident aux écoles expérimentales à élaborer de nouveaux programmes ou de nouvelles méthodes d'enseignement, ainsi qu'une nouvelle organisation scolaire. Leur champ d'action s'étend d'autre part à un grand nombre d'écoles primaires et tend à l'organisation scientifique du travail scolaire en collaboration avec les maîtres de ces écoles.

Dans les écoles expérimentales, le psychologue scolaire travaille à approprier aux facultés psychiques des élèves les nouveaux programmes et méthodes d'enseignement en voie de réalisation, en étudiant les traits caractéristiques de l'âme enfantine, le niveau intellectuel des élèves, leurs aptitudes, etc. Le psychologue veille à la bonne marche de l'expérience. Il estime que, tant que le résultat du travail accompli dans telles ou telles conditions, anciennes ou nouvelles, n'est pas exactement mesuré, calculé, comparé, tant que chaque nouvelle adaptation de l'expérience n'est pas évaluée au point de vue de l'augmentation ou de la diminution des résultats de ce travail, c'est-à-dire du développement intellectuel de l'élève et de la quantité des connaissances acquises par ce dernier, l'expérience scolaire n'aura pas le caractère d'une véritable expérience psychologique, parce qu'elle est menée à l'aveuglette, dirigée uniquement par l'intuition pédagogique approximative et subjective et non par l'exacte connaissance des conditions du travail.

D'accord avec ce qui vient d'être dit, le psychologue scolaire mesure les résultats du travail scolaire, accompli dans les conditions diverses, les compare les uns aux autres, règle la marche de l'expérience, y introduit une évaluation objective, etc.

Le travail du psychologue scolaire dans les écoles primaires non expérimentales est différent. Il fait subir aux élèves, avec l'aide de l'instituteur, un examen psychologique relatif à leur développement intellectuel, ainsi qu'aux connaissances acquises en vue de l'organisation rationnelle du travail scolaire, qui consiste à placer les élèves dans les divisions, conformément à leurs aptitudes et à leur niveau d'intelligence, les faire passer d'une division dans une autre, se rendre exactement compte de l'intelligence et de leurs connaissances scolaires, ainsi qu'à constater les résultats déjà obtenus, etc.

Au mois de juin de l'année 1928, on a fait subir l'examen psychologique à 6.000 enfants des trois premières divisions, dans 29 écoles d'une circonscription scolaire de Varsovie.

Ces examens psychologiques avaient pour but de constater à quel point l'école primaire parvient à se conformer aux programmes officiels et à quel point ces programmes sont appropriés à la mentalité des élèves qui fréquentent l'école primaire. Il n'y a que l'examen psychologique exact et minutieux d'une grande quantité d'élè-

ves qui puisse résoudre cette grave question. Cela est d'autant plus important en ce moment-ci, en Pologne, qu'on y est en train de reviser tous les programmes scolaires de l'enseignement primaire. Les résultats de ces examens psychologiques peuvent contribuer à la critique de ces programmes, ainsi qu'à donner certaines directives quant à la manière d'en rédiger de nouveaux. Le second but des examens psychologiques était la connaissance de chaque élève, comparée avec celle des autres élèves de cette division et la connaissance de chaque classe comparée aux mêmes classes de toutes les autres écoles. Le but de ce principe est de faire occuper à l'élève la place qui lui est due dans le rang de ses camarades, pour se rendre un compte exact de la manière dont il faut se comporter avec lui, en tenant compte de son intelligence et de ses connaissances scolaires. Il s'agit encore de placer chaque classe de chacune de ces écoles qui avaient été examinées dans le rang des autres écoles, à la place déterminée par son développement intellectuel et le niveau de chaque matière de l'enseignement primaire, pour que chaque maître et chaque directeur puissent avoir la possibilité de se rendre compte de l'état de sa classe ou de son école, et notamment de sa valeur respective par rapport aux mêmes classes des autres écoles.

Ces examens psychologiques réalisés d'année en année permettront d'établir un tableau exact des progrès accomplis, de voir quelles sont les conditions du travail qui augmentent sa productivité et quelles sont celles qui la diminuent, de régler enfin le travail de chaque école.

Le dernier but de l'examen psychologique est de fixer les normes pour l'intelligence des élèves et pour chaque matière enseignée dans chacune des divisions de l'école primaire.

Outre les travaux mentionnés plus haut, on a fait subir, dans toute la circonscription scolaire, un examen psychologique à tout enfant inscrit nouvellement à l'école primaire à l'entrée de septembre. C'est un point très important de toute cette activité que d'avoir suscité parmi les instituteurs l'enthousiasme et l'émulation, l'envie de parvenir aux meilleurs résultats possible, de faire occuper par leur école une place éminente parmi les autres. Ces faits contribuent sans nul doute (1) à améliorer les conditions du travail scolaire et à augmenter sa productivité.

En relation avec les travaux, menés actuellement en Pologne en vue de la revision des programmes scolaires, des méthodes de l'enseignement, comme aussi de toute l'organisation scolaire, on projette une entreprise gigantesque, à savoir: de faire subir un examen psychologique à tous les enfants de toutes les écoles primaires dans toutes les circonscriptions scolaires de la Pologne, pour avoir un tableau exact et objectif de cet état de choses. On espère, par cela même, acquérir une base psychologique indispensable pour une entreprise aussi grande que l'est celle de la réforme scolaire.

Marie KACZYŃSKA.

(1) Nous doutons. L'émulation qui surmène et rompt l'harmonie intime est dangereuse. C'est l'harmonie nerveuse et psychique qui est l'essentiel. (Réd.)

Le X^e Congrès International de l'Enseignement secondaire à Bucarest en 1928

Le *Bulletin International* de novembre 1928 donne un compte rendu de ce Congrès. Le premier thème à l'ordre du jour avait pour titre : « La nécessité de la culture générale et l'élargissement continu des connaissances humaines ». La discussion a tout naturellement renoué les idées exposées en 1925 au congrès de Belgrade par M. Ad. Ferrière et universellement approuvées. Le compte rendu en fait foi. Ainsi, cette « actualisation » de l'enseignement que réclame Mme Pancu, s'apparente étroitement avec les principes de l'« Ecole Active », sur lesquels insisteront les orateurs suivants. C'est un fait digne de remarque, que certains orateurs ont réclamé, avec une grande énergie, l'adoption de ces principes. Le lecteur lira ainsi avec intérêt les observations de MM. Hanez, Beldédoff, Blum, Sagunis et De Anta ; M. Petre V. Hanez (Roumanie), ne voit le salut que dans la méthode dite de l'« Ecole Active » ou de l'Ecole du travail « Arbeitsschule » ; après avoir nettement défini ce qu'il faut entendre par culture générale, M. Carol Blum, professeur au Lycée de Costanza, se prononce également en faveur de l'adoption des principes de l'« Ecole Active » ; à cette idée d'activité, de liberté, M. Sagunis, professeur de mathématiques à Janina (Grèce), vient apporter l'appui d'une expérience professionnelle de 32 années d'enseignement ; enfin, avec M. Déméter Kataroff, professeur à Sofia (Bulgarie), s'affirment avec plus d'énergie encore les idées qui semblent peu à peu entraîner l'adhésion unanime du Congrès :

- a) Réduire les connaissances à donner aux enfants dans chaque domaine ;
- b) Chercher plutôt à initier l'enfant à l'esprit même des choses et, de cette manière, rendre l'enfant capable de prendre part, d'une manière créatrice, au progrès de la culture ;
- c) Donner une plus ample application au principe du choix des matières du programme ; choix de la part de l'élève, choix de la part du professeur ;
- d) En conséquence, n'indiquer dans les programmes que les idées et les connaissances directrices et pour le reste avoir plus de confiance dans les professeurs eux-mêmes.

La même thèse est défendue par Mme Elena Radulescu-Pogoneanu, ancienne élève de l'Ecole Normale Supérieure de Sèvres, professeur de français à Bucarest.

Après la discussion, le Congrès adopte à l'unanimité le vœu suivant :

Le Congrès estime que :

1^o L'acquisition pure et simple de connaissances est contradictoire avec la nature de l'Enseignement secondaire et par conséquent que l'enseignement des diverses matières du programme doit être et demeurer une discipline ;

2^o L'Enseignement secondaire se propose de donner aux élèves la culture générale en même

temps que des notions indispensables à la vie et aux études supérieures ;

3^o Il faut, pour alléger les programmes, établir, dans chaque matière,

d'une part, les notions essentielles réellement indispensables pour la culture générale et pour les études supérieures ;

d'autre part, des questions à option dont l'étude sera approfondie et la liste recommandée, mais non imposée par les programmes ;

4^o Il faut, pour diminuer le surmenage des élèves, rechercher, dans les principes de l'« Ecole Active », les moyens d'améliorer les méthodes d'enseignement.

Sur le 2^e thème du Congrès : « L'Ecole unique », voici quelques passages du rapport de M. Jean Renard, mort le 26 juillet 1928, professeur à l'Athénée de Liège (Belgique), rapporteur général de la question au Congrès.

L'Ecole Unique est une organisation scolaire permettant à tous les individus d'une nation, à quelque milieu social qu'ils appartiennent, de réaliser leur développement intellectuel, technique, professionnel, artistique, dans la mesure de leur puissance intellectuelle et de leurs aptitudes spéciales ; et permettant aussi aux élèves ayant été mal aiguillés de retrouver la voie normale de façon à opérer la récupération des valeurs. C'est le but le plus élevé qu'on puisse se proposer, puisqu'on donne ainsi au capital intellectuel de la nation un rendement maximum.

L'Ecole Unique n'est pas un système où tous les enfants reçoivent la même éducation, suivent les mêmes programmes, développés par des maîtres formés de la même façon. Non, cela constitue précisément l'opposé de l'Ecole Unique qui veut, au contraire, adapter l'éducation aux aptitudes particulières et créer par sélection des classes homogènes.

L'Ecole Unique n'est pas celle qui dit aux parents : Envoyez tous vos enfants à l'Enseignement secondaire, ils auront gratuitement livres, fournitures, seront nourris, habillés aux frais de la nation qui vous paiera, en plus, une indemnité pour compenser le manque à gagner. Ce serait la décadence. Et l'Etat ne doit pas augmenter le nombre, déjà grand, des ratés intellectuels.

L'Ecole Unique, pour être réalisée, ne doit pas non plus exiger comme condition *sine qua non* le monopole d'Etat, tout monopole d'Etat peut devenir la pire des choses : on peut en voir la preuve actuellement dans certains pays...

Comment discriminer les mieux doués ? — Un homme, un seul, est à même de porter sur un enfant de onze ans un jugement approchant de la vérité. C'est l'instituteur qui a suivi son développement parfois pendant cinq ans, mais toujours pendant un an ; lui seul peut juger du développement intellectuel, des aptitudes, du ca-

ractère, de la volonté, de l'assiduité au travail, de l'éducation morale : toutes choses capitales.

L'instituteur envoie donc la liste des élèves qu'il juge les plus capables au chef-lieu d'une division territoriale administrative (arrondissement, district, etc.), où est fixé un psychologue scolaire, — homme à former, voir *Bulletin*, n° 21, page 48, *Travaux de la section des psychologues scolaires de Varsovie*.

Celui-ci, à l'aide de moyens que la psychologie expérimentale tend à mettre au point, retiendra parmi ces élèves ceux qu'il trouve aptes à se présenter à l'examen d'entrée en section secondaire inférieure (7^e A). C'est cet examen qui décidera de l'admission dans le secondaire.

Cet examen est effectué par les professeurs de la 7^e A, professeurs qui, j'insiste sur ce point, auront été formés à discriminer la notion de connaissances acquises et celle de la formation intellectuelle (voir A. Ferrière, *Différence entre les tests d'intelligence et les tests d'éducation*).

Une seconde sélection à 14-15 ans est d'une nécessité absolue. Une expérience de plus de vingt ans nous a prouvé que des élèves classés à 11-12 ans premiers d'école primaire, premiers au concours provincial, étaient à 14-15 ans, en-dessous de la moyenne. *Quelle est la cause de cet affaiblissement apparent ?* Nous l'avons toujours trouvée dans la mémoire. Nous avons constaté qu'à onze ans ces élèves avaient une mémoire remarquable et à 14-15 ans, une mémoire au-dessous de l'ordinaire. L'examen d'entrée partagera les élèves admis entre les différentes divisions du secondaire supérieur.

Voici enfin les vœux adoptés par le Congrès concernant « l'École unique » :

Le Congrès estime que :

1° *Tout enfant doit pouvoir trouver dans l'organisation scolaire de sa nation le développement de toutes ses aptitudes intellectuelles ;*

2° *Et, considérant que l'« École Unique » implique la sélection rigoureuse des intelligences, proclame sa foi dans la mise au point d'un système scientifique de sélection aux divers âges de l'enfant et, en attendant cette mise au point, demande que les épreuves écrites et orales des concours de bourses et des examens de passage aient pour but de dépister la valeur intellectuelle de l'élève plutôt que de constater son savoir plus ou moins étendu sur les matières d'un programme.*

Voici encore, à titre documentaire, quelques-unes des résolutions sur la question du cinéma d'enseignement :

1° *Le Congrès estime que, sans jamais prétendre à remplacer le maître, le cinéma judicieusement employé peut être un auxiliaire des plus utiles pour l'enseignement général. Cette utilité apparaît comme évidente pour l'enseignement de la géographie et des sciences naturelles, comme réelle pour celui de l'histoire, de la physique, de la chimie, mais le Congrès constate qu'elle n'apparaît pas avec la même netteté pour les autres disciplines ;*

3° *Le Congrès recommande la création, dans tous les pays, d'une cinémathèque régionale destinée à fournir à toutes les écoles, des films d'enseignement dans de bonnes conditions.*

5° *Le Congrès recommande également l'attention de ses membres l'emploi de tous les moyens de transmission de la pensée moderne, en particulier de la T. S. F., dans l'enseignement des langues vivantes, mais à condition que le choix des émissions soit réservé aux professeurs.*

Et les vœux concernant la Croix-Rouge de la Jeunesse :

Le Congrès,

Constatant que l'œuvre de la Croix-Rouge de la Jeunesse répond à ses propres préoccupations les plus hautes, puisque des fractions importantes du programme de cette institution sont d'ores et déjà inscrites à l'ordre du jour du prochain Congrès,

Constatant que l'action de la Croix-Rouge de la Jeunesse a la plus heureuse répercussion sur l'état moral et physique des jeunes générations,

Constatant, d'autre part, que la Croix-Rouge de la Jeunesse ne cherche à implanter aucun système pédagogique particulier, mais que, par le fait seul de son action, elle met entre les mains du corps enseignant un instrument de premier ordre pour atteindre le but supérieur que poursuit tout véritable éducateur,

Emet le vœu chaleureux que les membres du corps enseignant intensifient toujours davantage leur appui à la Croix-Rouge de la Jeunesse et s'efforcent de faire connaître autour d'eux un mouvement qui, par son universalité et son action permanente, sert les intérêts primordiaux de l'humanité.

Nouveaux séminaires pédagogiques en Belgique

M. Tobie JONCKHEERE, directeur de l'École de pédagogie de l'Université libre de Bruxelles (50, avenue des Nations), nous a communiqué sur notre demande les renseignements suivants :

L'École de Pédagogie s'est ouverte en 1919 ; elle aura donc dix années d'existence à la fin de la présente année académique. C'est la première institution de ce genre qui ait été créée au sein d'une Université, en Belgique.

La première épreuve de l'examen pour le certificat d'études pédagogiques comprend les cours suivants :

Notions de biologie appliquée à l'étude de l'enfant (y compris les démonstrations nécessaires) : D^r DEMOOR. — Physiologie humaine (y compris les démonstrations nécessaires) : D^r QUERTON. — Psychologie générale (y compris les exercices de psychologie et de pédagogie expérimentales) :

D^r LEY — Pédagogie: M. JONCKHEERE. — Hygiène individuelle et hygiène publique; D^r PÉCHÈRE.

La deuxième épreuve comprend les cours suivants:

Psychologie de l'enfant normal et anormal. Technique statistique appliquée aux questions pédagogiques: D^r DECROLY. — Hygiène scolaire et hygiène sociale: D^r PÉCHÈRE. — Histoire de la pédagogie: JONCKHEERE. — Histoire de la civilisation: PERGAMENT. — Les principales conceptions morales: LECLÈRE. — Principes d'organisation de l'enseignement: JONCKHEERE. — Législation scolaire comparée et législation protectrice de l'enfance: BIGWOOD.

Les élèves font, pendant la deuxième année d'études, des visites d'établissements scolaires et y assistent à des leçons et à des exercices. Ces visites et ces leçons sont l'objet d'une analyse critique faite par les élèves, sous la direction du professeur qui a organisé l'excursion.

Les porteurs du certificat d'études pédagogiques peuvent, après une année d'études au moins, obtenir le grade de *licencié en sciences pédagogiques* aux conditions suivantes: 1° Subir avec succès un examen portant, au choix du récipiendaire, sur trois au moins des cours suivants: Biologie dans ses rapports avec les sciences sociales; anthropologie; psychiatrie; philosophie morale; principes généraux de l'évolution religieuse; logique; droit naturel; sociologie générale; économie politique générale; statistique et démographie; histoire du langage; histoire de l'art. (Ces cours appartiennent au programme d'autres facultés.) 2° Présenter une thèse.

« Les cours se donnent après quatre heures, de manière à permettre au personnel enseignant de les suivre. Nous sommes très contents du travail de nos élèves. Jusqu'à présent, 46 thèses ont été présentées avec succès: six d'entre elles ont été publiées. Voici les six thèses qui ont paru: DEMAN, « La coéducation des sexes » (publiée en traduction flamande). — Mlle HAMAÏDE, « La méthode Decroly ». — DE MEUTTER, « Self-government, discipline, éducation à l'école primaire ». — SEGERS, « Quelques problèmes relatifs à la perception visuelle des enfants âgés de 3 à 12 ans ». — DE VREUGHT, « L'École centrale de Bruxelles: 1797-1802 » (publiée en partie). —

VAN DE ZANDE, « Contribution à l'étude de la notion de temps chez les enfants. »

« Il y a une septième thèse qui se trouve actuellement à l'examen chez un éditeur à Bruxelles: Mlle GUISEN, « Le Plan Dalton pour l'individualisation de l'enseignement ».

« L'initiative prise par l'Université de Bruxelles a été suivie par l'Université de Louvain (1923), et par l'Etat, dans ses deux Universités de Gand et de Liège (1927). »

Voici, à ce propos, quelques extraits de l'arrêté royal du 19 novembre 1927, concernant l'Institut supérieur de pédagogie.

« L'examen pour le grade de candidat fait l'objet de deux épreuves et d'au moins deux années d'études. Cet examen comprend: 1° Les éléments de la biologie; 2° La logique; 3° La psychologie, y compris les notions d'anatomie et de physiologie humaines que cette étude comporte; 4° La philosophie morale; 5° Le droit naturel; 6° Les notions sur les principales littératures modernes; 7° L'esthétique et la philosophie de l'art; 8° L'histoire de la pédagogie; 9° La méthodologie; 10° Des exercices de pédagogie et de méthodologie.

« L'examen pour le grade de licencié fait l'objet d'une épreuve et d'au moins une année d'études. Cet examen comprend: 1° La biologie générale et la physiologie générale; 2° La psychologie expérimentale et spécialement celle de l'enfant et de l'adolescent; 3° La pédagogie expérimentale; 4° Les éléments de la psychiatrie et plus spécialement la psychiatrie des enfants anormaux; 5° L'hygiène scolaire; 6° La législation scolaire comparée et la législation protectrice de l'enfance; 7° Des questions approfondies de pédagogie historique, de psychologie expérimentale ou de pédagogie expérimentale; 8° Des exercices et des leçons pratiques dans l'enseignement primaire et moyen; 9° Deux matières à option. »

Comme on le voit, la Belgique s'engage résolument sur le chemin de la science pédagogique et de la préparation professionnelle technique du futur enseignant. Quand donc tous les pays d'Europe — et du monde — suivront-ils cet exemple?

Nouvelles diverses

ALLEMAGNE

Le Teachers College de New-York à Mayence.

Du 29 au 31 août, série de conférences par sept professeurs du Teachers College de l'Université de Columbia à New-York. Le D^r Harold Rugg traitera, l'après-midi du 29, de l'Éducation nouvelle: l'expression de soi par la création artistique, et le 30 au soir, du

programme dans les écoles progressives. Le soir du 29, M. William H. Kilpatrick traitera de la philosophie de l'Éducation. Le 30 et le 31 au matin, Miss Helen Parkhurst développera la théorie et la pratique du plan de Dalton, dont elle est l'initiatrice.

Une exposition sera jointe au cours. S'adresser au secrétariat de l'Institut pédagogique de Mayence, Peterstrasse 2.

Livres et Revues

La revue *Pour l'Ère Nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale qui lui sont adressés en doubles exemplaires, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

OUVRAGES SUR LES PROBLÈMES RELIGIEUX

On nous a souvent demandé de parler dans nos colonnes de l'éducation religieuse de l'enfant. Croyants ou incroyants se rendent compte que, si la loi du parallélisme du primitif et de l'enfant est vraie — et tout nous le fait penser — celui-ci doit passer par des phases où une éducation religieuse répond chez lui à un besoin profond. Quelles sont ces phases? Quelle part y a-t-il en elles de vérités et d'erreurs, de vérités à cultiver et d'erreurs à éviter, si possible? Quels sont les ouvrages qu'il convient de consulter à ce sujet?

Nous n'avons pas à nous placer ici à un point de vue confessionnel. L'attitude de neutralité politique et confessionnel de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle nous fait un devoir de nous abstenir de toute propagande en faveur d'une formule de philosophie ou d'une forme de christianisme, plutôt que d'une autre; nous voulons être compris des musulmans, des bouddhistes, des conjucianistes, aussi bien que des penseurs libres. Nous voulons adopter ici une attitude largement humaine. La « suprématie de l'esprit » sur la matière qui forme l'article premier de nos principes de ralliement, n'est-elle pas précisément un de ces traits communs à toutes les religions (et même aux philosophies dites a-religieuses), qui nous permettra de parler à tous les hommes, sans nous limiter à aucun point de vue particulier? C'est trop peu, diront les tenants d'une confession déterminée. C'est encore trop, rétorqueront les libres-penseurs. Aux premiers, nous répondions: « Dans l'enceinte sacrée, élevez librement votre temple particulier! » Et aux autres: « La psychologie prouve que les aspirations dites religieuses sont des faits irrécusables. Il s'agit de les comprendre, donc de les étudier. » Et à tous nous répéterons: « Que votre but ultime soit de diriger l'enfant selon la sagesse du Dieu auquel vous croyez, ou selon celle de l'Humanité, si votre terminologie écarte le nom de Dieu, une chose demeure: pour diriger, il faut savoir. Savoir ce qui est, savoir ce qui devient, savoir orienter — ex ducere — l'être en devenir, hors de son imperfection actuelle vers une perfection plus haute. Car chaque être commence par être dominé par les forces matérielles avant de savoir les dominer par l'esprit. »

Croyants absolus et incroyants absolus, les uns et les autres n'ont pas besoin de nos avis. Ils ne les chercheront pas. Nous n'avons pas à nous adresser à eux. Mais nous connaissons des milliers de parents qui cherchent. Les uns cherchent ce qu'ils doivent croire eux-mêmes ou ne pas croire. D'autres ont leur point de vue arrêté, mais ils se rendent compte que, pour leurs enfants, leur point de vue d'adultes ne vaut rien. Ils n'admettent ni l'abstention complète qui laisse en jachère et à la merci du hasard .. ou

pire .. les plus belles aspirations de leurs enfants, ni une intervention de leur part qui serait en désaccord avec leurs convictions propres et constituerait donc un mensonge.

C'est à ces chercheurs que nous nous adressons. Qu'ils fassent leur propre éducation tout d'abord. Ils verront alors plus clair à la fois en eux et en leurs enfants et sauront peut-être, s'ils y mettent l'amour et l'intuition voulus, faire l'éducation religieuse de ceux-ci, au meilleur sens du terme.

Ad. F.

**

Pierre JOUVET. *Lettres d'un libre penseur aux Livres Penseurs de la Suisse romande*. Contribution à l'étude du psychologisme religieux. Avec un avant-propos de M. L. PELET, professeur. (Lausanne, Librairie Centrale et Universitaire, 1928, 1 vol. 15,5 × 21,5 de 87 pp.)

Il existe des esprits pour qui le mot religion et le mot Eglise sont en état de divorce. C'est le cas de la plupart des grands mystiques. Mais il en est aussi qui ne sont pas mystiques, au sens ordinaire du terme, et qui pourtant se sentiraient offensés si on venait leur dire qu'ils n'ont pas de religion. Leur intelligence est aiguë. Ils sont habiles à percer les autres des sophismes. Leur esprit critique s'attaque à tout. Et pourtant ils sont des fervents de la raison; leur but est de chercher la vérité; ils n'ignorent rien des mystères qui nous entourent; ils sont très loin des esprits négatifs et démolisseurs. Où les classer? — Ne les classons pas, mais reconnaissons que, s'ils sont des serviteurs absolus de l'esprit d'amour et de vérité, ils sont religieux. Religieux sans le savoir, si vous voulez. Si l'on veut se faire un tableau des variétés de l'expérience religieuse, il faut connaître aussi ce type particulier.

**

Paul FARGUES. *Les Origines du Nouveau Testament*. (Paris, Fischbacher, 1928, 1 vol. 12,5 × 19 cm. de 252 pp., prix: 12 fr.)

Il y a des personnes pour qui vivre leur religion suffit. D'autres éprouvent le besoin de la comprendre. Pour celles-ci, l'étude des sources historiques des livres sacrés est un enrichissement de leur foi. La critique historique a fait depuis trente ans des progrès considérables. Autrefois, elle était souvent pratiquée par des ennemis de toute religion. Mais quand le but d'un travail de l'esprit est la vérité, il ne saurait être blâmé. Aux exagérations des uns — les irréligieux — d'autres, les esprits religieux, ont répondu. Ils ont répondu de la seule façon possible: en serrant d'encre plus près la vérité. Certes, il reste encore bien des points obscurs dans l'Histoire. Mais ce qu'on sait de sources

certaine, ou à peu près certaine, jette un jour nouveau sur l'origine humaine des Évangiles et des épîtres pour lesquels tant de gens, il y a un demi-siècle à peine, et aujourd'hui encore, nous dit-on — n'admettaient qu'une origine « surnaturelle », sans bien préciser le sens de ce mot. Quelques croyances naïves tombent ; c'est la rançon du progrès ; mais l'admiration grandit pour ces colosses de la pensée spiritualiste que furent les premiers chefs des chrétiens, les apôtres en particulier. L'inspiration du présent ouvrage est nettement protestante, mais l'histoire et la vérité sont à tout le monde ; et tout le monde trouve son profit à s'instruire.

*
**

Harald HOFFDING. Les Conceptions de la vie.
Traduit de l'Allemand par A. ROYRE, chargé de cours à l'École pratique des Hautes Études. (Bibliothèque de philosophie contemporaine, Paris, Félix Alcan, 1928, 1 vol. 12 x 19 cm. de 170 pp., prix : 15 fr.)

Le vénérable philosophe danois, âgé aujourd'hui de quatre-vingt-six ans, a voulu, dans ces pages fortement pensées, donner en quelque sorte son testament spirituel. En sept brefs chapitres, il résume ce que l'on doit entendre par connaissance, organisme, personnalité, conception de la vie, conception du monde, religion et poésie de la vie. Comme on l'a dit : « C'est l'expérience vécue de toute une existence de penseur » dont les premières publications remontent à 1876. La sérénité qui se dégage de ces pages est celle d'un sage qui a fait le tour de tous les sujets, mais qui, précisément à cause de cela, est pénétré de la plus entière humilité : « La richesse de la nature et de la vie se chargera toujours d'offrir du travail nouveau à la pensée et de faire chanter des hymnes nouveaux à la vie. » Ces mots terminent le livre ; l'idée qu'ils enferment le traverse d'un bout à l'autre. « En ce qui concerne la foi et la conception de la vie, dit-il aussi, ce qui importe avant tout est la sincérité et la profondeur, c'est-à-dire le fait que la foi découle réellement d'un besoin personnel de l'individu sous l'influence de son expérience vécue... L'énergie avec laquelle la vie est vécue, la plénitude du contenu qu'elle embrasse et retient, la puissance des contradictions qu'elle parvient à intégrer : c'est là ce qui décide. » L'ouvrage est plein de sentences lapidaires pareilles, d'une force dont l'autorité s'impose à la raison. Il n'est pas toujours facile à lire, parce que très concentré ; peut-être aussi parce qu'intraduisible. Il faut deviner que le mot « totalité » signifie « unité complexe » ou ensemble cohérent d'éléments divers ; à la place du mot « humoriste », on eût préféré lire le mot « jovial » ou « optimiste par tempérament ». Sans connaître la classification des types psychologiques en sensoriels, imitatifs, intuitifs et rationnels, Hoeffding, en plusieurs endroits, la confirme pleinement, surtout en ce qui concerne la forme de religion qui convient par essence à chacun d'eux (pp. 149 et 160-161). Le vrai philosophe est par excellence un poète. Son

secret ? Le voici : « La foi dans la vie et dans sa valeur. »

*
**

Emil LUDWIG. Le fils de l'Homme. Histoire d'un prophète. Traduit de l'Allemand par B. Gidon. (Paris, Payot, 1928, 1 vol. 14 x 15,5 cm. de 254 pp., avec 15 dessins de Rembrandt en phototypie hors texte, prix : 20 fr.)

M. Ludwig est le prestigieux biographe de Napoléon et de Bismarck. Israélite, il a voulu dire ce qu'il pensait de celui à qui l'on avait infligé le titre infamant de « Roi des Juifs ». Ce qu'il pensait ? Plutôt ce qu'à son avis l'histoire impartiale doit en penser. Il ne nie pas l'historicité de Jésus, comme M. P.-L. Couchoud. Il prétend au contraire la reconstituer dans son intégralité terrestre. Le tableau des milieux sociaux de la Palestine au temps du Christ est brossé de main de maître. L'auteur s'y montre sociologue, économiste, ethnologiste, artiste surtout. Psychologue ? Halte-là ! Psychologue à la mesure de son positivisme, soit, mais pas au delà. Avec un art que l'orthodoxe taxera volontiers de « diabolique », il dépouille Jésus-homme de toute vraie grandeur. — Méthode historique, objectera-t-il, agnosticisme ! — L'agnosticisme vrai consiste-t-il à prêter à ce Jésus, vagabond mystique, des faiblesses et des tergiversations de poète-paysan qui aurait voulu jouer au prophète sans en avoir l'étoffe ? N'est-ce pas là rapetisser de façon intolérable celui que, dans le monde entier, les plus hauts penseurs — pour ne pas parler ici des chrétiens que Ludwig taxerait de juges et parties — considèrent comme le prophète du Dieu-Père et du Dieu-Amour ? Toute transcendance réservée, toute métaphysique mise à part, il reste qu'aux yeux non prévenus, l'essence de la Bonne Nouvelle, de l'Évangile, est en voie de conquérir le monde et que vingt siècles sont pleins de son nom. Voilà ce qu'il faudrait peut-être expliquer tout d'abord. La figure du Christ en apparaîtrait sous un jour bien différent !

*
**

Wilfred MONOD. Du Protestantisme, collection : « Les religions ». (Paris, Alcan, 1928, 1 vol. relié 12 x 18 cm. de 272 pp., prix : 12 fr.)

La Maison Alcan a demandé à plusieurs hommes représentatifs de différentes religions chrétiennes ou non d'exposer leurs vues en de petits volumes où il soit facile de les embrasser d'un coup d'œil. M. Georges Goyau, de l'Académie française, présentera « Le Catholicisme » ; le rabbin Julien Weill, « Le Judaïsme » ; M. Serge Boulganoff, « La Religion orthodoxe » ; le cheik Moustapha Abd-el-Razik, « L'Islamisme » ; le Dr J. J. Modi, « Le Parsisme », etc. En s'adressant à M. Wilfred Monod pour parler « Du Protestantisme », l'éditeur savait qu'il ne recevrait pas le tableau d'une religion, puisque le protestantisme est fait d'une nuée de groupements distincts ; mais il savait qu'il s'adressait à un homme représentatif. Il ne se trompait pas. Mais sa surprise a dû être grande de recevoir un manuscrit qui

traitait non pas de la réforme des Luther, Calvin ou Zwingli, mais de l'individualisme religieux chez les Hébreux, chez les premiers chrétiens, chez Paul de Tarse et, très en passant, chez les réformateurs du XVI^e siècle ! C'est que l'auteur a son idée. Ses idées. « Protoster », pour lui, signifie « attester », porter témoignage de la puissance de l'esprit. Aussi bien l'ouvrage commence-t-il par une définition de l'Esprit, lequel se distinguera de l'univers (problème philosophique et scientifique) ; établira une hiérarchie des valeurs (problème moral) ; et cherchera à accroître sa propre énergie (problème religieux). Ceci répond aux trois questions : Que sais-je, que puis-je, que suis-je ? — Et si l'auteur transcende les bornes conventionnelles de l'histoire dans le passé, il transcende également dans l'avenir les bornes des religions actuelles. Au nationalisme israélite, au cléricisme romain et au doctrinarisme protestant (cette fois-ci au sens habituel du mot), il rêve de substituer une Eglise vraiment spiritualisée qu'il appelle « catholique », au sens étymologique du mot, c'est-à-dire universelle. Substituer ? Non. C'est par prolongement de lignes convergentes qu'il veut arriver au terme : non pas abolir, mais accomplir.

Car il est des natures diverses caractérisées par des besoins divers. Aux uns le symbole (dogme ou rite) est un tremplin pour s'élever plus haut ; aux autres, il n'apparaît que comme une image ou un rappel d'un état d'âme plus élevé, déjà atteint. Les ritualistes et les mystiques, les multitudinistes et les individualistes s'opposent les uns aux autres. Que les uns et les autres se gardent de penser qu'ils détiennent la vérité religieuse, la seule qui soit.

Les deux premières parties du livre sont d'un psychologue très averti et d'un intérêt poignant. La quatrième et dernière partie est d'un mystique, d'un prophète, au sens ancien de « témoin » du Dieu auquel il croit et dont il salue à l'avance l'avènement. La troisième partie, intermédiaire, la plus longue de beaucoup, est d'un polémiste aigu, d'un historien de la théologie. Je connais beaucoup de lecteurs à qui cette argumentation serrée a paru malgré tout spécieuse, voire inutile. Ce qui a été édifié par des mots ne sera pas démolé par des mots. Quand une Eglise est incorporée à des âmes — son origine historique fût-elle reconnue erronée — elle est et ne cédera pas à la dialectique qui s'adresse au seul intellect. Le temps n'est plus à la casuistique, le temps n'est plus où il fallait disputer et démolir. Semer la bonne herbe avec abondance, c'est amener la disparition automatique de la mauvaise herbe. — Mais M. Wilfred Monod le sait bien. S'il est un esprit constructif, c'est bien lui : toute sa vie le prouve. Elle est une longue bataille pour l'Esprit et la fin comme le début de ce petit livre sonne comme la prière évangélique : « Que ton règne vienne ! »

Lucien FEBVRE, professeur à l'Université de Strasbourg. **Un destin : Martin Luther.** (Paris, Les Editions Rieder, 1928, 1 vol. 12 x 19 cm. de 311 pp., prix : 15 fr.)

Martin Luther était un intuitif individualiste pur — anti-conventionnel et anti-rationnel, —

un chercheur, un lutteur, un être souffrant, rongé par l'idée du péché et qui trouva un beau jour la paix dans le sentiment de plénitude que donne ce qu'il a appelé la « grâce de Dieu », sentiment qui suffit à écarter l'esprit du mal et à conduire l'âme à un débordement d'action bonne. Comment se fait-il que cet individualiste trouve un écho quasi universel dans son pays ? Princes, bourgeois, intellectuels, paysans, pour des motifs divers, mais qui se sont trouvés coïncider, l'ont pris pour chef. Un instant, il fut, comme malgré lui, au faite de la gloire. Mais les anabaptistes et les iconoclastes, prenant son enseignement trop à la lettre et entraînant les paysans après eux, firent faire à l'ancien moine augustin un bond en arrière. Il reconnut la valeur du cadre conventionnel pour tenir en respect les types sensoriels.

Telle est, en deux mots, la trame de l'histoire que nous raconte M. Lucien Febvre. La courbe en est-elle exactement tracée ? Nous n'avons pas qualité pour en juger. Mais une chose demeure : ce livre est un des plus passionnants qu'on puisse lire. Rigoureux comme un livre d'histoire, émouvant comme une « vie romancée », il constitue la synthèse la plus parfaite que nous ayons rencontrée de deux genres, également prisés de nos jours, et qui semblaient s'exclure. Les pions de l'échiquier, ce sont des entités psychologiques subconscientes chez Luther et chez ses contemporains. La vie apparente, « phénoménale », n'est qu'une projection de ces entités sur le plan de la réalité. Livre spirituel, nerveux, puissant : un chef-d'œuvre, en vérité.

Pierre JEANNET : **Tout le devoir d'amour.** (Seconde édition, Lausanne, Editions La Concorde, 1928, une plaquette 13 x 19,5 cm. de 40 pp.)

Pierre Jeannet est mort il y a bientôt dix ans. Il fut pasteur protestant. Il fut poète. Beaucoup plus poète que pasteur. Son âme débordait de poésie. Poésie et amour, chez lui, avaient une seule et même source profonde : l'inspiration divine. Sa fécondité verbale était inépuisable. Que venait donc faire cette orchidée rare des tropiques dans le jardin froid et trop bien ratissé des lettres protestantes de la Suisse romande ? Mystère. « L'homme à théories, voilà le douteur ; tout dogmatisme est un acte d'incrédulité qui ramène le réel à ses faibles capacités » : voilà le message de Pierre Jeannet aux orthodoxes de tout acabit. La raison raisonnante, triste boussole à travers la vie. « La pensée ! claire, critique, lumière dure, lumière froide, qui se prolonge en lignes droites, en gestes aigus ; c'est un peu comme de longues épées, et notre logique est coupante pour autrui. Ce n'est pas cette belle dorure des rayons lumineux, cette chaleur solaire qui baise les plaies jusqu'à les guérir. Il faut que la pensée devienne cela, mais elle ne l'est pas avant la conversion de la pensée. » Conversion à l'amour : « Amour incomparablement simple, et savant si avisé, qui trouve la méthode, et l'instrument, les faits et la solution. » Jeannet chante l'amour de l'intelligence : « Elle s'approche des autres intelligences, elle les confronte et les regarde face à face. Elle est

calme, calmée par l'amour et ne se défend plus parce qu'elle n'a pas peur. » La condition de ce calme et de cette force : « Notre âpre loyauté dans les choses intérieures. » — « Alors le royaume de la vie viendra. »

* * *

Edouard SCHURE. **Esquisse d'une cosmogonie psychologique.** D'après des conférences faites à Paris, en 1906, par Rudolf Steiner. (Paris, Fischbacher, 1928, 1 vol. 16,5 x 25 cm., de 131 pp., prix : 15 fr.)

Il faut beaucoup d'imagination pour comprendre Rudolf Steiner, feu le fondateur de l'anthroposophie. Il n'est pas donné à chacun de pouvoir le suivre dans tous les tours et détours de sa pensée. Il a atteint — ou pensait avoir atteint — des domaines cosmiques et psychiques inatteignables à la pensée du commun des hommes. Edouard Schuré, dont on connaît l'ouvrage puissant, mais quelque peu flou et historiquement très contestable sur « les Grands Initiés », s'est efforcé (a-t-il réussi ?) de nous en faire saisir l'essence. Adressées à des théosophes, les confidences de Steiner sont constellées de termes dont nul, sauf les disciples de la théo ou de l'anthroposophie ne peut saisir le sens. Et puis, depuis 1906, Steiner avait évolué. Schuré ne l'ignore pas et son ouvrage, qui date de 1928, en tient sans doute compte.

Pour le psychologue, un ouvrage de ce genre apparaît comme la projection d'une mentalité particulière, mystique jusqu'au renoncement absolu de soi sur le plan affectif ; métaphysique jusqu'à l'affirmation absolue de soi sur le plan intellectuel ; ascétique jusqu'à la possession non moins absolue de soi sur le plan volitif. Tout cela est un peu inquiétant. De science objective, aucun souci ; de préoccupation d'être compris, aucune non plus. Mais l'étude du subconscient s'y enrichit d'exemples incomparables : le jeu des symboles : symboles-idées, symboles-schémas et symboles-mots y danse une sarabande effrénée. Bien habile qui peut deviner ce qu'il y a derrière les mots !

* * *

Léon MEUNIER : **Le vrai message de Jésus.** (Paris, 1929, éd. J. Meyer, 1 vol. de cm. 12 x 19, de 376 pages ; prix : 12 fr.)

Que le mysticisme ne soit point mort — malgré la trépidation moderne, les autos, les avions, la T. S. F. et le cinéma, — ce livre en apporte la preuve. Le mot mysticisme est pris en deux parts ; selon les uns, qui l'ont en horreur, il signifie rêverie dangereuse et égarement de l'esprit ; selon les autres : aspiration de la pensée et de l'âme vers un au-delà inaccessible aussi bien à nos sens qu'à notre pensée. C'est dire que le « potentiel d'affectivité » de ce terme est élevé. Pourtant l'homme de science doit le prendre tel qu'il est et le regarder — lui et son contenu vivant — avec intérêt, puisqu'il enferme une des faces de l'individualité humaine. « Rien de ce qui est humain ne saurait m'être étranger. » Ce livre est d'un mystique et il s'adresse aux mystiques. Il admet de plain-pied et comme

évidentes non seulement les aspirations religieuses, mais toute une dogmatique précise. Il ignore et veut ignorer la critique historique et métaphysique d'un Couchoud, par exemple. Il s'inspire, croyons-nous, des « révélations » du Père Antoine de Jemmapes qui datent de quelques décades à peine. L'auteur se rend si bien compte que le nombre de lecteurs qui pourront le suivre est restreint qu'il écrit : « Quelques-uns qualifieront ces pages d'étranges et de fictives. Cependant elles ne contiennent que la plus simple vérité... Pour le mieux comprendre, qu'ils secouent l'atavisme qui les écrase et renoncent à leur habitude quotidienne et invétérée de penser et d'agir servilement selon les idées reçues : obstacle par quoi ils n'ont encore jamais vu et compris la véritable simplicité. »

Le plus étrange, c'est que cela est vrai. « L'inconscient collectif », comme l'appelle le Dr C. G. Jung, est à la base de toute l'expérience humaine primitive ; elle est ancrée de par des milliers de siècles. Le tourbillon contemporain nous éloigne de cette simplicité. Secouer l'atavisme « civilisé » ? Oui, mais comment ?

* * *

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Anna HEYBERGER, Professeur au Collège Coe, Cedar Rapids, Iowa (Etats-Unis), Docteur de l'Université de Paris : **Jean Amos Comenius (Komensky). Sa vie et son œuvre d'éducateur.** (Paris, Librairie Ancienne, Honoré Champion, 1928, 1 vol. 16,5 x 25 cm. de 280 pages.)

Beau volume, d'une riche documentation, éloquent par l'évocation authentique du grand ancêtre de l'École active en Bohême. Certes, il fut de son temps, un temps dont les complications dogmatiques et conventionnelles nous apparaissent comme étouffantes. Mais quelle intuition sûre de la valeur et de l'essence de l'âme enfantine chez ce pionnier !

« L'éducation, dans la doctrine de Comenius, ne consiste pas à remplir l'esprit des élèves d'opinions reçues et de notions toutes faites, mais à développer leur compréhension et leur jugement, pour qu'ils apprennent à penser par eux-mêmes. Ce n'est pas la crédulité, mais le désir de connaître que nous voulons stimuler en eux. A l'étude des textes, Comenius substitue celle des faits par l'intuition et l'observation directe. Réagissant contre la philosophie scolastique, il exige que l'expérience et la réflexion personnelles remplacent, dès le début de l'éducation, toute autorité traditionnelle. — Ils doivent apprendre à examiner et à connaître les choses en elles-mêmes, et non par les observations que d'autres auraient faites pour eux. »

Nul mieux que lui, à son époque de travail scolaire — disons mieux : de *tripalium* scolaire — n'a reconnu la valeur du jeu :

« On doit faire alterner travail et récréation. En quoi consiste donc la grande valeur de la récréation et des jeux, qui doivent, on le voit, occuper une place si importante dans l'éducation des enfants ? C'est ce que Comenius indique dans la Dédicace de la *Schola ludus*. »

Et voici, selon lui, les sept conditions que doit remplir le jeu pour apporter son bénéfice au corps et à l'esprit de l'enfant :

1° **Mouvement** : c'est par le mouvement que tout se fait et que tout se conserve ; tous les êtres vivants prennent naturellement plaisir à se mouvoir. Le mouvement est donc nécessaire au jeu.

2° **Spontanéité** : pour que le jeu serve de récréation, il faut qu'il soit volontaire. Sans liberté, point de jeu.

3° **Compagnie** : l'homme est naturellement porté à désirer la société. Cet amour d'une vie en commun est la caractéristique même de l'humanité ; nos désirs ne sont complètement réalisés que si nous nous les communiquons les uns aux autres, et la sagesse du créateur a voulu que cet instinct de sociabilité fût imprimé en nous (Sénèque : « Nulle possession n'est agréable, sans quelqu'un qui la partage. »).

4° **Emulation** : l'émulation consiste surtout dans une lutte pour la victoire ; quand de petits profits ou quelque honneur sont l'enjeu de la partie, les concurrents font tout leur possible pour les obtenir. L'âme, partagée entre l'espoir et la crainte (et pourtant il n'y a rien là de dangereux), oscille, incertaine. Cette légère émotion produit sur l'âme un effet agréable.

5° **Ordre** : le jeu exige l'observation de certaines règles que les joueurs se fixent entre eux. Rien ne peut, en effet, exister sans ordre. C'est si vrai que, lorsque les partenaires ont l'impression qu'un joueur a violé une des règles du jeu, ils ne peuvent supporter la chose et se dispersent.

6° **Facilité** : les règles du jeu doivent être peu nombreuses et faciles. En effet, un jeu ne serait pas un jeu s'il était commandé par une théorie fastidieuse et des règles compliquées.

7° **Délassement** : S'il durait trop longtemps, sans interruption, le jeu ennuerait ; revenant à des intervalles réguliers, il paraît plus agréable.

Telles sont les conditions nécessaires et suffisantes de tout jeu.

Dans l'enseignement de la lecture, Comenius se montre le précurseur de Mme Montessori — et, jusqu'à un certain point, du D^r Decroly et de la méthode de lecture globale — en insistant sur la nécessité d'associer les perceptions visuelles des choses et des mots.

« Pour l'apprentissage de la langue maternelle, la méthode d'enseignement, selon l'*Orbis pictus*, consiste tout d'abord à proposer l'image à l'examen attentif de l'élève (les figures portent des numéros qui les font correspondre aux mots du texte également numérotés). L'élève en fait la description, et il lit le texte. Il aura ainsi toujours devant les yeux le parallélisme du mot et de l'objet et apprendra à prononcer et à écrire en même temps. »

Cette intuition des lois de la psychologie, il ne la limite pas au seul enseignement ; il la porte sur l'ensemble de la vie de l'enfant :

« Dans son œuvre, l'auteur remonte jusqu'aux influences qui agissent sur le développement de l'enfant avant sa naissance. Ensuite, il donne

des instructions pour que la santé et les forces physiques de l'enfant soient affermies ; enfin il pénètre dans l'âme du petit être pour en dégager ce qu'il y a de meilleur, et il s'efforce d'en écarter tout ce qui pourrait la corrompre. Bien qu'en son temps la science psychologique, à proprement parler, n'existât point, Comenius fait partout preuve d'un don extraordinaire d'observation et d'intuition. »

Comenius fut aussi, on le sait, un des grands précurseurs de la lutte en faveur de la Paix mondiale. Nécessité d'établir un but et de peser les moyens, liberté d'opinion et de revendications, appel adressé à tous, afin d'entendre tous les avis, telles sont les thèses de ce prince de la paix. Son appel à l'élite intellectuelle et morale est éloquent :

« Venez, je vous en supplie, et si quelques-uns de vous possèdent la vérité dans sa pureté, la piété sans superstition, l'ordre sans confusion, qu'ils les montrent et en fassent un bien public ! Si vous avez la vraie lumière de la science, dévoilez-la, et que cette lumière luise pour tous. »

Il faut remercier Mlle Anna Heyberger de nous avoir présenté la grande figure du héros tchèque. La carrière glorieuse, quoique tourmentée, de celui-ci est faite pour émouvoir. Bien qu'il eût vécu au début du XVII^e siècle, Comenius se sentirait à l'aise dans le nôtre. Dans les mouvements dits du Christianisme social et de l'union des Eglises, il verrait la réalisation de ses rêves les plus chers.

P. A. LASCARIS, Docteur ès Lettres, Lectrice à l'Institut néo-hellénique de la Sorbonne : *L'Éducation esthétique de l'enfant*. (Paris, Alcan, 1928, 1 vol. 14 x 23 cm., de 506 pages ; Prix : 50 fr.)

La pédagogie traditionnelle a coutume de distinguer l'éducation physique, intellectuelle et morale de l'enfant. Elle est muette sur l'éducation esthétique. Mlle Lascaris a voulu montrer la place tenue par l'esthétique dans la vie moderne, et corrélativement la part capitale que doit lui accorder l'école.

Son ouvrage est, actuellement, le plus riche qui soit d'idées, de documents, de suggestions pratiques. Il n'est pas une de ses théories, pas une des méthodes qu'elle préconise qui ne s'appuie sur des observations psychologiques nombreuses, sur des expériences sérieuses, sur des références bibliographiques précises.

Elle étudie d'abord le côté de la sensibilité dans l'activité infantine, ses relations avec la technique du travail et les nécessités de la vie. Le facteur esthétique lui paraît avoir pour rôle essentiel d'accroître le rendement de la valeur sociale de l'enfant en lui donnant, avec la joie de sentir et de créer, le sentiment d'une plénitude de vie.

L'éducation esthétique, la réintégration de l'art dans la vie, semble nécessaire. Elle est possible. Elle est féconde. Cette réaction contre l'utilitarisme industriel de la civilisation actuelle peut être amorcée dès l'école. Elle est dans la tradition de la pédagogie libérale prêchée par Rabelais, Montaigne, Rousseau, Frœbel. Elle est fondée aujourd'hui sur les principes de l'École

active qui favorise l'expression spontanée de l'enfant ou l'incite à créer pour son plaisir.

L'application à l'école des méthodes génétiques qui s'appuient sur l'instinct biologique du jeu, considéré comme moyen d'éducation, favorise l'éducation esthétique. Mlle Lascaris a dressé une édifiante revue historique et géographique de ce mouvement de rénovation.

La seconde partie de son ouvrage est consacré à l'enfant artiste, c'est-à-dire à l'étude des dispositions esthétiques de l'enfant, de la manière dont il les manifeste, de l'ordre de leur apparition, de leurs formes. Elle examine successivement le jeu, les tendances dramatiques, la danse, la musique, la poésie, les travaux manuels, le dessin, le modelage, l'expression littéraire.

La troisième partie du livre, constructive et pratique, montre comment peut s'effectuer l'éducation esthétique de l'enfant, en fonction du milieu scolaire et familial, par l'éducation sensorielle, la culture du geste, l'éducation musicale et plastique, la culture littéraire, etc.

Toutes les précieuses indications données par Mlle Lascaris sont dominées par cette déclaration de principe qu'elle a formulée : « L'école ne doit pas être un milieu artificiel, créé artificiellement, mais un milieu naturel, normal, réalisé artificiellement, d'après les lois que toutes les sciences de l'esprit et de la nature nous ont révélées successivement. »

J. B.

Signalons à l'auteur, pour la prochaine édition, les découvertes et réalisations du R. P. Marcel Jousse et celles de M. Youri Bilstin dont nous avons parlé.

**

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Gino FERRETTI. *Scienza come Poesia*. La science comme Poésie. L'invention mathématique à l'école élémentaire. (Vol. LIII de la « Biblioteca pedagogica Italiana e Straniera ». Società editrice Dante Alighieri, Roma, 1928, un vol., 13 x 20, de XXIV et 322 pp., Li 18.)

« L'enfant est poète, non pas qu'il vive subjectivement comme un être inadapté à la vie ; au contraire, parce qu'il essaie en acteur les nombreux rôles parmi lesquels il devra choisir le sien, et parce qu'il invente, dans son libre épanouissement, une nouvelle culture. Et la vie de l'homme dans sa dernière signification reste et doit rester poétique.

« L'école qui, consciente de cela, veut l'activité de l'enfant doit alors se transformer en théâtre qui puisse faciliter par ses scènes l'invention de l'enfant et la diriger, en insistant sur sa valeur, par les chemins de la culture historique, l'aidant précisément dans son besoin de s'épanouir et de s'élever lui-même dans les rôles humains les plus variés.

« De cette façon même, la science, à l'école, deviendra poésie ; même la science la plus « abstraite » : les mathématiques. Celles-ci, en effet, ne sont autre chose qu'un développement du langage ; une forme de cette tendance à proportionner les choses à l'esprit, à mettre le réel

en métaphores, à subjectiver le monde et à objectiver le moi, tendance de laquelle vit, en tant que « poétique » ou créatrice la volonté de l'homme. »

Ce volume présente et justifie ces idées séduisantes et il les approfondit à propos de faits qui semblent minimes dans la vie de l'enfant, de l'école et des hommes, mais il les développe par des associations d'idées distantes et inattendues, quoique chargées de vérité et de sagesse. Et tandis qu'il porte une lumière nouvelle et éclatante sur les problèmes généraux de l'école active — laquelle ne satisfait pas l'auteur dans les formes qu'elle a revêtues jusqu'ici — il montre pas à pas dans un essai réalisé par l'auteur, de quelle façon on peut développer avec les enfants, à l'école, un enseignement des mathématiques qui soit en même temps une invention nouvelle de la science (même de ses conventions actuelles), un drame de vie et une composition musicale, figurative et lyrique, émanant des enfants eux-mêmes.

Une telle compénétration, à la fois possible et idéale, des choses les plus petites et les plus grandes, elle-même pleine d'harmonie et exprimée dans une prose séduisante malgré sa rigueur philosophique, psychologique et scientifique, une telle voie d'éducation et de vie, méditée et présentée par un homme vivant ne doit pas être ignorée des éducateurs nouveaux.

Félicitons très chaudement l'auteur, ami de l'« Era Nuova », qui exerce maintenant son activité féconde à l'Université de Catane, pour cette œuvre qui nous enchante. Il avait déjà préparé à ce volume ceux qui avaient suivi son activité dans ses autres essais philosophiques, psychologiques et didactiques (dont deux en langue française : l'un dans « L'Esprit international et l'Enseignement de l'Histoire » avec préface de M. Henri Reverdin, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1922 ; l'autre dans « L'Aube de l'école sercine en Italie » par Ad. Ferrière. (Edit. J. Crémieu, Paris, 1927.) Souhaitons qu'il développe encore sa pensée et son expérience pour les rendre toujours plus accessibles, comme dans ce volume, aux éducateurs. Et souhaitons que l'Italie et ses enfants puissent retirer le plus grand profit de sa vision géniale.

A.

**

Leone CIMATTI. *Corso di orientamento professionale*. (Bibl. de l'Ass. nation. ital. pour l'Organisation scientifique du travail, Rome, Endos, 1928, 1 vol., 15 x 21, de 240 pp.)

Ouvrage richement documenté et envisageant sous toutes ses faces le problème complexe de l'Orientation professionnelle : physiologie, psychologie, sociologie, didactique aussi. Un coup d'œil jeté sur la table des matières permettra au lecteur d'en juger par lui-même.

Introduction : Le problème de l'orientation professionnelle en rapport avec les buts de l'éducation et les nécessités de l'économie sociale. — I. Comment a surgi le problème de l'orientation professionnelle. Le choix de la profession dans les anciennes civilisations. — II. Les occupations et l'orientation professionnelle chez d'autres anciens peuples et en Italie après la chute de Rome. — III. Comment naquit le problème de l'orientation professionnelle avec des méthodes scientifiques.

— IV. L'organisation actuelle des services d'orientation dans les différents pays. — V. L'orientation et l'apprentissage professionnel en Italie. — VI. Les principales méthodes d'orientation professionnelle : a) Méthodes principalement psychotechniques (Papy, Spartcheck, etc.) ; b) Méthodes scolaires et par observations (méthode de Ferrière et Claparède) ; c) Méthodes mixtes ; d) Méthodes italiennes. — VII. Définition et nature du problème. — VIII. En quoi consiste l'Orientation : l'examen des facteurs. — IX. L'étude de l'individu. — X. Comment on organise un service d'orientation professionnelle : Le Carnet biographique. — XI. Données de nature physique et physiologique. — XII. Données psychométriques. — XIII. Données psychologiques et aptitudes professionnelles. — XIV. Méthodes de recherche psychologique : La méthode introspective. — XV. L'observation. — XVI. La méthode expérimentale. — XVII. Les épreuves psychotechniques. — XVIII. L'éducation en matière d'orientation professionnelle. — Conclusion : Comment l'on organise les services d'orientation professionnelle.

Nous nous joignons au D^r Maria Diaz Gasca, Directrice du bureau d'O. P. de la province de Rome et auteur de la préface, pour adresser nos vives félicitations au jeune docteur italien.

*
**

Dott. Ida ZAMBALDI, insegnante nelle Scuole del Comune di Firenze. **La scuola attiva**. Estratto dalla *Rivista Pedagogica* diretta da Luigi CREDARO, Anno XXI, Fasc. X. — Anno XXII, Fasc. I (Milano, Genova, Roma, Napoli, Società editrice Dante Alighieri, 1928, un opuscolo 15,5 x 23 cm., de 55 pages).

Voici le sommaire de cet opuscule fidèle dans son exposé et de bonne vulgarisation : 1. Caractères distinctifs de l'Ecole active et ses principaux représentants. — 2. Le milieu scolaire. — 3. L'autonomie des écoliers. — 4. Principes psychologiques, sociaux et moraux de la réforme éducative. — 5. Travail manuel scolaire. — 6. Le travail comme « méthode de vie » dans les applications de Faria, de Sander-son et de Dewey. — 7. Autres tentatives d'Ecole active : Pizzigoni, Decroly, Ferrière, Ligthart, Montessori. — 8. Le principe de la culture considérée comme « recherche personnelle » et ses conséquences. — 9. Formes secondaires d'activité. — 10. Considérations d'ordre général.

Que le sénateur Credaro ait publié cet article dans son importante revue est un signe des temps. C'est presque une consécration de l'Ecole active par les milieux officiels, très officiels. Sans doute, l'auteur n'est-il pas toujours au courant des réalisations : « La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active », où sont exposées tant d'applications pratiques semble lui avoir échappé ; il ignore les réalisations de la ville de Vienne. S'il les avait connues, plusieurs des questions qu'il pose dans sa conclusion seraient tombées. Mais son scepticisme est plutôt une mise en garde contre les enthousiasmes irréfléchis et qui peuvent — par manque de compétence — con-

duire à des échecs, voire à des désastres. En tout cas, Mme Zambaldi va-t-elle au-devant des novateurs sérieux quand elle déclare que tout n'est pas à rejeter de l'école ancienne. Certes non ! Les moyens techniques, les livres, la gradation des études contiennent des éléments fondés en science. C'est plutôt d'une distribution, selon une nouvelle norme des valeurs, qu'il s'agit.

*
**

J. BARCON OLESA : **Abrégé synoptique de pédagogie et d'Education nouvelle**. (Buenos-Ayres, 1928.)

Le livre que nous annonçons est divisé, comme le laisse entendre le titre, en deux parties : la première destinée à la pédagogie classique, traditionnelle, intellectualiste ; la deuxième, consacrée aux principes et doctrines de l'Education nouvelle, à son développement, aux principales expériences réalisées et aux caractéristiques de ses méthodes les plus répandues. Ces deux parties sont, comme on le voit, antagonistes ; tout au moins, par simple comparaison, peut-on établir le violent contraste de l'une et de l'autre pédagogie.

La première partie comprend, sous une forme synoptique très pratique pour ceux qui sont encore guidés par les vieux systèmes, l'exposé des principes didactiques et la méthodologie spéciale des principales branches d'enseignement.

La deuxième partie, qui, seule, nous intéresse vraiment, comprend une étude préliminaire sur l'Education volontariste (ainsi que la désigne l'auteur de l'Education nouvelle), où il examine les aspects social, technique et biologique de cette Education. Après, toujours sous forme synthétique admirable, il aborde le mouvement de l'Education nouvelle proprement dite, divisé en chapitres comme suit : les précurseurs et les pionniers contemporains ; les sources originales des principes qui sont à la base de l'Ecole active ; principaux essais et expériences ; réformes officielles faites en Russie, Allemagne, Mexique, Autriche, Italie et Chili ; analyse de la méthode Decroly et de la méthode de Projets et, pour terminer, quelques idées sur l'Ecole idéale comme la conçoit l'auteur.

La lecture du livre du maître Barcon Olesa nous a laissé une agréable impression. Nous croyons que cet ouvrage sera utile, principalement aux élèves des Ecoles normales et aux maîtres qui veulent se rendre compte avec peu d'effort en quoi consiste l'Education nouvelle.

La forme synoptique et le style synthétique employés par l'auteur avec beaucoup d'adresse ont l'avantage de résumer en quelques lignes l'abondante littérature pédagogique née à l'occasion des idées si discutées qui frappent aujourd'hui fortement aux portes du monde éducatif.

Nous félicitons l'auteur et nous invitons chacun à lire, avec un esprit compréhensif, son livre instructif.

C. G. U. (I. M. A.)

ÉCOLE NOUVELLE

(Landerziehungsheim & Freie Schulgemeinde)

Brusata près de Mendrisio

(Tessin)

pour enfants des deux sexes de 4 à 17 ans

Étude Spéciale des Langues Modernes

Ecole de dessin et de peinture

Education familiale et individuelle

Nombre limité

Séjour pour enfants sains, nerveux et convalescents

Elèves pour la seule étude des langues

de la peinture ou du ménage

Ouverture le 15 Septembre

Directeurs :

Professeur, Docteur F. Grunder

Professeur, Docteur Clara Grunder

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES-S/-BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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

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

Directeur : R. NUSSBAUM.

Téléph. Blonay 97

REVUE DE SYNTHÈSE SPIRITUELLE

PHILOSOPHIE, ART, SCIENCE

VERS L'UNITÉ

Publiée sous la direction de M^{me} Th. DAREL, fondatrice, rédacteur en chef
et de M. le Marquis De Casa Fuerte

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

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

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération

GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : avril - juillet

Semestre d'hiver : octobre - mars

Culture féminine générale : Cours de sciences économiques, juridiques et sociales.

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendances d'usines, infirmières-visiteuses, etc.) ; d'administration, d'établissements hospitaliers, de laboratoires, d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

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

Programme 50 cts. et renseignements par le Secrétariat, 6, rue Charles-Bonnet.

"MENS SANA"

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DÉLICATS

M. et M^{me} MULLER-LEMAIRE

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

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

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

MAISON DES PETITS

en pleine forêt de pins, à 1 kil. de l'Océan

École active de Plein Air. — Méthodes nouvelles ; Montessori, Cousinet, imprimerie, jardinage, tissage, etc. — Enfants de toute nationalité.

L'hygiène naturaliste y est à ce point assurée que nous pouvons accepter des enfants même affaiblis.

L'Œuvre réduit les prix au minimum compatible avec le confort indispensable.

Écrire à La Maison des Petits, à LESCAR (B.-Pyrénées), qui sera transférée incessamment pour agrandissement à Soulac-sur-Mer (Gironde).

Faites de la Publicité par la revue :

POUR "L'ÈRE NOUVELLE"

Demandez à nos administrations
le tarif de nos annonces

Vous collaborerez ainsi à une cause
grande entre toutes, celle de l'enfance

“ 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 D^r O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (Suisse)

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

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE

EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

Internat pour garçons seulement

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

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

ÉCOLE NOUVELLE “ LA CHATAIGNERAIE ” sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 8 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

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

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

PROGRESSIVE EDUCATION

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEWER TENDENCIES IN EDUCATION

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

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

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

“ POUR L'ÈRE NOUVELLE ”

Avez-vous encore des exemplaires des numéros 44, 46, 47 de 1929 ?

Numéros 42, 40, 39, 38, 35, 34 de 1928 ?

N° 27 de 1927 — N° 19 de 1926 ?

N° 17 (Heidelberg) de 1925 ?

Si oui, pouvez-vous nous les céder gratuitement — ou contre une somme que vous nous proposeriez ? Ils sont épuisés, souvent demandés et compléteront les séries « complètes » qui ne le sont pas. Ecrire Chemin Peschier 10, Genève.

ST. CHRISTOPHER SCHOOL

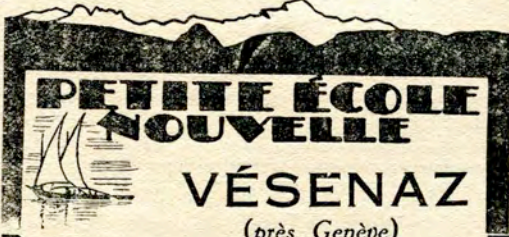
LETCHWORTH, ANGLETERRE

(Ecole Coéducative)

L'Ecole offre deux bourses pour septembre prochain à des enfants d'autres pays.

Le principal, M. H. Lyn Harris, M. A., LL. B. sera au congrès d'Elseneur.

Il pourra y donner tous les détails et y recevoir les intéressés. Il est prêt également à envoyer des précisions par la poste.



PETITE ÉCOLE NOUVELLE
VÉSENAZ
(près Genève)

Internat coéducatif
pour enfants de 4 à 13 ans
et jeunes filles

Education individuelle
Enseignement par petits groupes
Préparation aux examens
suisses et étrangers

Vie de famille, heureuse et saine
Travaux manuels
Sports - Excursions

COURS DE VACANCES
en juillet et août

Pour prospectus et références
s'adresser à
M^{me} Alice Carstens-Kullmann

POUR L'ÈRE NOUVELLE

1922-1929

Revue mensuelle d'Éducation nouvelle

1922-1929

Assurez-vous dès maintenant d'une collection des anciens numéros, avant qu'ils soient épuisés.

Il reste :

1 collection (sauf les nos 13, 31, 32). Prix : 300 fr. fcs ou 60 fr. suisses.

1 collection (sauf les nos 13, 17, 31, 32, 40). Prix : 250 fr. fcs ou 50 fr. suisses.

1 collection (sauf les nos 13, 17, 31, 32, 38, 40). Prix : 240 fr. fcs ou 48 fr. suisses.

1 collection (sauf les nos 13, 17, 31, 32, 34, 38, 39, 40). Prix : 220 fr. fcs ou 44 fr. suisses.

1 collection (sauf les nos 13, 17, 31, 32, 34, 35, 38, 39, 40, 42). Prix : 200 fr. fcs ou 40 fr. suisses.

N.-B. — Le n° 23 est remplacé par le tirage à part : « L'Aube de l'École sereine en Italie ».

Les nos 31, 32, sont remplacés, aussi longtemps qu'il en reste, par le tirage à part : « Le Congrès de Locarno en 1927 ».

Demandez le n° 15 d'avril 1925 : « L'École Nouvelle » (les trente points caractéristiques des Ecoles nouvelles et liste des Ecoles nouvelles). Prix 3 fr. fcs ou 0,60 cent. suisses, port en plus.

Demandez le tirage à part des numéros de septembre à novembre 1927 : « Le Congrès de Locarno : La Liberté en éducation et la libération de l'Enfant », 1 vol. de 110 pp. 18 x 25 cm. Prix : 15 fr. fcs ou 3 fr. suisses, port en plus.

Éditions de la revue « POUR L'ÈRE NOUVELLE » :

AD. FERRIÈRE : « L'Aube de l'École sereine en Italie », vol. de 224 p. 11 x 14 cm. Prix : 10 fr. fcs ou 2 fr. suisses.

AD. FERRIÈRE : « Le grand cœur maternel de Pestalozzi », vol. de 80 p. 11 x 14 cm. Prix : 5 fr. fcs ou 1 fr. suisse.

S'adresser : de France, au Groupe Français d'Éducation Nouvelle, Musée Pédagogique, 41, rue Gay Lussac, PARIS-V^e (Chèque postal : M^{me} J. Hauser, Paris 697-92). — Des autres pays à M. Ad. FERRIÈRE, 10, Chemin Peschier, GENEVE (Chèque postal : Vevey, II b 189).

Demandez la table des matières des années 1922-1928, intitulée « Où nous en sommes ».

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

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

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Bergstr.)
Hesse-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande

LA DIANE

Revue Républicaine d'Education Physique

5, Avenue Mirabeau, VERSAILLES

Articles sur l'unité de la Morale, de l'Education, de l'Instruction pour les 2 sexes - l'Hygiène, la Médecine préventive, le Naturisme, Végétarisme, la Vie Agricole, les Méfaits du luxe - le Mouvement des Sciences Psychiques, des poèmes, une critique littéraire.

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

AGENCES OFFICIELLES DES CHEMINS DE FER FÉDÉRAUX

PARIS, 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES, 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK, 475, Fifth Avenue.
BERLIN, 57-58, Unter den Linden.
VIENNE, 18, Schwarzenbergplatz.

VENTE DE BILLETS

LA NOUVELLE ÉDUCATION

Revue mensuelle de la pédagogie nouvelle en France

Articles spéciaux pour les parents - Listes de livres pour enfants

Cotisation : France 12 francs ; Etranger 20 francs

Centre de Librairie Française et Etrangère, 11, rue de Cluny, Paris-V^e

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'Ecole nouvelle. Genève, B. I. E. N., 1909. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 0.80
- Das erste Jahr im dem Land-Erziehungsheim Haubinda, 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 Soehne, 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. 2.50
- Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, Société générale d'Imprimerie, 1919..... Fr. 1.—
- Transformons l'Ecole. Genève, B. I. E. N., 1920. (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto.) (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921. Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuse, n° 3, 1922..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant. Genève, B. I. E. N., 1922 (Traduit en espagnol.) Fr. 1.25
- L'Education dans la Famille. Genève, Editions Forum, III^e éd., 1923. (Traduit en espagnol, en allemand, en grec et en hollandais.) Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique. Genève, 1923. (Traduit en espagnol.) (hors commerce)
- La Société des Nations dans les Ecoles de la Suisse. Genève, Société générale d'Imprimerie, 1923..... Fr. 0.50
- L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III^e éd., 1926. (Traduit en roumain, en espag., en italien, en allemand, en serbe et en anglais.) Fr. 7.50
- L'Enseignement de l'Histoire. Paris, Revue de synthèse historique, 1924..... (hors commerce)
- Les lois sociologiques. Genève, Feuille centrale de Zofingue, janvier 1926... Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité. Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. (Traduit en espagnol.) (épuisé)
- La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, Société générale d'Imprimerie, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Editions « Pour l'Ere Nouvelle », 1927..... Fr. 2.50
- L'Education 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'Ere Nouvelle », 1927. Fr. 1.50
- La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.40
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. L'Education en Suisse, Genève, Société générale d'Imprimerie, 1929. (Traduit en espagnol.) Fr. 1.50
- La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, 1924. (Traduit en russe et en espagnol.) II^e édition en 1929..... Fr. 6.—
- On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELOS, Une Ecole nouvelle en Belgique. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915 Fr. 2.50
- ELISABETH HUGUENIN, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50
- M. BOSCHETTI-ALBERTI, L'Ecole sereine d'Agno, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 1.—

Les prix sont indiqués en francs suisses.

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

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Fondé en 1921

RATTACHÉ A LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Président : M. FAUCONNET, Professeur à la Sorbonne.

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

M. PIERON, Professeur au Collège de France.

Docteur WALLON, Professeur à la Sorbonne.

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

SECRETARIAT :

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

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

Musée Pédagogique : 41, rue Gay-Lussac

Paris V^e - Téléphone Gobelins 06-32

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

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Mensuel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : France 12 francs ; étranger 15 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : 10 francs, plus majoration de 3 francs pour l'étranger.

Prix d'un numéro simple : 1 fr. 50 ; double : 3 fr. (majoration de 0 fr. 50 pour l'étranger).

S'adresser : Centre de Librairie Française et Étrangère, 11, rue de Cluny, Paris (V^e).

— ECOLÉ NOUVELLE —

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERSKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich
et de Wallenstadt

GARÇONS de 7 à 17 ans

Langues modernes et anciennes - L'Enseignement se donne en allemand

Directeur : H. TOBLER



Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

Pont-Cérad près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 150

Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

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