

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

## REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

**Fondateur : Ad. FERRIÈRE**

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil  
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

**M<sup>lle</sup> HAMAIDE**

Directrice de l'École Nouvelle  
A. Hamaïde, Bruxelles

**D<sup>r</sup> H. PIÉRON**

Professeur au Collège de France

**M. J. PIAGET**

Directeur du Bureau International  
d'Éducation à Genève

**D<sup>r</sup> H. WALLON**

Professeur à la Sorbonne

**Le Docteur DECROLY † 1871-1932**

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

**M<sup>lle</sup> E. FLAYOL**

Directrice Honoraire d'École Normale

### SOMMAIRE

J. HAUSER. — Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Éducation Nouvelle pendant l'année 1936.

P. BOVET. — L'influence du bilinguisme dans les écoles grecques du Caire.

R. VAUQUELIN. — Orientation et sélection au seuil du 2<sup>e</sup> degré (1<sup>re</sup> partie).

Ad. FERRIÈRE. — Extension à l'étranger des Instituts médico-pédagogiques.

E. DELAUNAY. — Chronique française.

*Nouvelles diverses.*

*Livres.*

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

15<sup>e</sup> Année.

JUIN 1937

N<sup>o</sup> 128

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS V<sup>e</sup>

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

## Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

### REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Palagatos 883, Buenos-Aires.  
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'École active*, Coroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vospitanie*, 13, rue Balchikiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 11 Rosengården, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogía*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utoljan*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.

PORTUGAL : *A e Escola Primária*, Avenida da Libertade,

68, Lisboa.

ROUMANIE : *Penru Inima Copilar*, Strada Noua Banta,

79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Sällskapet*, Eriksbergsgatan, 15,

Stockholm.

TCHOSLOVAQUIE : *Nové Školy*, Troja, 181, Prague.

TEROUXES : *Piñirier*, Ecole Normale de Jeunes Filles,

Izmir.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charroa 180, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place,

Washington D. C.

YUGOSLAVIE : *Redna Skola*, Stevana, Sremska, 3, Belgrade.

## OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

*Projet d'école nouvelle*. Genève, chez l'auteur, 1909

(Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

*La Science et la Foi*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé,

1912 ..... Fr. 5 »

*Biogenetik und Arbeitsschule*. Langenscha, Beyer et

Schöne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en

portugais) ..... Fr. 5 »

*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, 1915. Épuisé,

rare, en vente au Bureau de la Revue, Fr. 45 »

*L'esprit latin et l'esprit germanique*. Essai de

psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

*Les Églises éthériques et la méthode moderniste*,

Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

*Transformons l'école*. Genève, chez l'auteur, 1920 (Tra-

duit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

*L'autonomie des Ecoles*. Neuchâtel, Delachaux et

Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 32 »

*Philosophie réaliste et religion de l'esprit*. Strasbourg,

Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3,

1912 ..... Fr. 5 »

*L'activité spontanée chez l'enfant*. Genève, chez l'au-

teur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

*L'Éducation dans la Famille*. 1<sup>re</sup> éd.; Edition H. S.

M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en alle-

mand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

*L'École active*. Genève, Editions Forum, 1<sup>re</sup> éd., 1930

(Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-

mand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

*L'hygiène dans les écoles nouvelles*. Lausanne, An-

nuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926

.....

*La coéducation des sexes*. L'Éducation en Suisse. Ge-

néve, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol)

..... (épuisé)

*L'Aube de l'École serene en Italie*, monographies

d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Édu-

cation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

*La Progrès spirituel*. Genève. Editions Forum, 1927

(Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 »

*Le grand cœur maternel de Pestalozzi*. Paris, Groupe

français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique,

1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

*La Liberté de l'Enfant et l'École active*. Bruxelles,

Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

*Trois pionniers de l'Éducation nouvelle*. Paris, Flam-

marion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 32 »

*Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte*

*et un cours de l'évolution*. Genève, chez l'auteur,

1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

*La Pratique de l'École active*. Genève, Editions Forum,

1<sup>re</sup> éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol)

..... Fr. 35 »

*L'avenir de la psychologie générale*. Genève, chez

l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

*L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître*. Ge-

néve, Impressions Atar, et Paris, Groupe français

d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931

(Traduit en serbe) ..... Fr. 30 »

*L'Amérique Latine adopte l'École active*. Neuchâtel,

Delachaux et Niestlé ..... Fr. 5 »

*Caractérologie typographique* (écrit en collaboration

avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les

auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation

nouvelle, 1931 ..... Fr. 8 »

*L'Adolescence et l'École active*. Annuaire de l'Instruc-

tion publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1931

..... Fr. 20 »

*Les Éléments constitutifs du Caractère*. Annales de

l'enfance ..... Fr. 20 »

*L'Église de l'avenir une et multiple*. Paris, Fischba-

cher, 1931 ..... Fr. 10 »

*Alimentation et Radiations*. Paris. Éd. du « Trait

d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

*Cultiver l'Énergie*. Editions de l'Imprimerie de l'École,

Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

**Abonnements :** une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 45 fr. français. —

Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

**Prix du numéro :** 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

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

On s'abonne au *Chèque postal français* : M<sup>me</sup> J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V<sup>e</sup>, n<sup>o</sup> 697-92.

## RAPPORT

### sur l'activité du Groupe Français d'Education nouvelle pendant l'année 1936

*L'Assemblée générale du G. F. E. N. s'est réunie le 17 mars 1937 au Musée pédagogique. Le rapport ci-dessous a été présenté et approuvé*

MONSIEUR LE PRÉSIDENT,  
MESDAMES, MESSIEURS,

M<sup>lle</sup> FLAYOL qu'à notre grand regret son état de santé tient encore éloignée de nous pour quelques semaines, m'a confié la mission, dont elle s'acquitte si parfaitement depuis nombre d'années, de vous rendre compte de la vie du Groupe en 1936. Je vais donc le faire de mon mieux.

Lors de notre dernière assemblée générale, vous avez été saisis d'un vœu dont vous avez bien voulu approuver le texte, demandant au Ministre de l'Éducation Nationale la création, dans des conditions satisfaisantes de fonctionnement et de contrôle, d'une école expérimentale. Ce vœu, adopté et contresigné par un certain nombre d'associations telles que la Société de Pédagogie, l'Association des Françaises diplômées des Universités, le Conseil National des femmes, l'Imprimerie à l'École, venant s'ajouter à celui présenté par le « Congrès du Havre pour l'Étude des questions relatives à l'organisation de l'enseignement secondaire » concernant la fondation d'un lycée d'expérience, a fait l'objet, nous le savons, de l'étude des bureaux de la rue de Grenelle.

Au début de 1936, le Groupe a organisé, au Collège Libre des Sciences Sociales, l'habituelle série de ses conférences. Le sujet traité était : « Le contrôle des études et la

sélection des élèves ». Les questions développées furent : « Les tests à l'école » par M<sup>lle</sup> ALPHANDERY, « La sélection des élèves à la sortie de l'école du 1<sup>er</sup> degré » par M. VAUQUELIN, « Les examens actuels comme moyen de contrôle et de sélection » par M<sup>lle</sup> WEINBERG, et enfin : « Comment l'emploi des méthodes nouvelles facilitera la sélection » par M<sup>lle</sup> FLAYOL.

Ces conférences dont je n'ai pas besoin de vous dire qu'elles furent toutes remarquables vu la qualité des orateurs, n'ont pas été suivies par un public assez nombreux pour justifier l'effort fait par ces dévoués collaborateurs du Groupe. Nous avons, en 1937, développé la publicité que nous donnons à ces conférences afin d'en tirer un meilleur rendement pour le progrès des idées nouvelles.

Les relations du Groupe avec l'extérieur, associations amies, provinces françaises et sections étrangères de la Ligue internationale n'ont pas été négligées. M. WALLON a exposé à l'Association des Françaises diplômées des Universités les principes de l'Éducation Nouvelle. M<sup>lle</sup> CARROI nous a représentés au Congrès régional de la Ligue à Utrecht et de ce voyage sont nées des relations que nous espérons voir se resserrer avec nos collègues de Hollande. M<sup>me</sup> CAZAMIAN et M<sup>lle</sup> FLAYOL ont exposé et défendu les principes et les méthodes d'Éducation Nouvelle

au Conseil National des Femmes. M<sup>lle</sup> FLAYOL a trouvé le temps et la force de faire, à Rouen et à Charleville, des conférences toujours très appréciées et a assisté au Congrès du Havre « Pour l'Étude des questions relatives à l'organisation de l'enseignement » établissant ainsi des rapports d'amitié et de collaboration entre ce mouvement et le nôtre.

Cette esquisse ne serait pas complète si je n'y ajoutais la conférence que M. PIERON nous donna à la suite de la dernière Assemblée Générale et qui attira un public que nous voudrions toujours voir lors de nos réunions et la participation de M. WALLON aux travaux de la conférence d'Angleur à la fin du mois d'août dernier.

En cette année de Congrès, les visiteurs ont été nombreux à notre bureau, curieux de s'informer des progrès de nos idées certes, mais souvent aussi pleins du désir de travailler dans leurs pays, dans leur région, leur milieu respectifs, à hâter ces progrès. Peut-être pourrions-nous dès l'an prochain annoncer quelques résultats de cet obscur travail de préparation.

Le fonctionnement de la bibliothèque de prêts s'est amplifié sur les bases de l'entente que vous connaissez avec celle du Musée pédagogique et, à cette occasion, je voudrais dire quels nombreux motifs de gratitude nous donnent nos relations avec la Direction et les Services du Musée Pédagogique. Nous avons pleinement conscience de l'aide que représente pour nous l'atmosphère de confiance et de cordialité bienveillante dans laquelle nous travaillons.

La Revue « Pour l'Ère Nouvelle » a continué de lutter pour défendre son existence en dépit des difficultés matérielles qui s'accroissent sans cesse. Son nouvel imprimeur, dont les conditions raisonnables et la bonne exécution du travail donnent toute satisfaction s'est vu contraint d'élever ses prix, ce en quoi la Revue n'a pas encore osé l'imiter. Les travaux du Congrès ont fourni ample et intéressante matière à « Pour l'Ère Nouvelle ». Pour cette publication, M. FERRIÈRE, M<sup>lle</sup> CARROI, M<sup>me</sup> CAZAMIAN, M<sup>me</sup> HAUSER ont traduit et résumé les principales conférences et communications faites en anglais.

À la rentrée d'octobre, M. LAPIERRE, membre de notre Comité d'Action, nous transmettait une intéressante proposition au nom du Syndicat des Instituteurs. Notre Groupe était invité à participer avec la Ligue de l'Enseignement, la Société de Pédagogie et la Fédération des membres de l'Enseignement à l'organisation générale du

Congrès International de l'Enseignement Primaire et de l'Éducation Populaire que le Syndicat convoque pour fin juillet à Paris. Une section y sera consacrée aux méthodes nouvelles.

C'est avec joie que cette offre de collaboration a été acceptée par nous.

Il me reste à vous dire un mot des ambitions de notre Groupe en ce qui concerne l'Exposition de 1937.

La Direction du Musée Pédagogique a bien voulu nous inviter à organiser dans ses locaux une exposition d'Éducation Nouvelle. Le Bureau du Groupe ayant été consulté, M. PIERON a proposé de compléter l'Exposition par une démonstration des méthodes pédagogiques nouvelles en application. Ce ne serait rien moins qu'une école en réduction que nous voudrions voir fonctionner. Les difficultés sont nombreuses et de tous ordres. Elles sont loin d'être surmontées et le temps marche. Le proche avenir nous dira ce qu'il aura été possible de faire pour montrer au public que le rôle de l'Éducation Nouvelle ne se borne pas à la création de quelques jardins d'enfants.

Après cette anticipation, permettez-moi de vous ramener en arrière pour un coup d'œil sur cette grande part de l'activité du Groupe qui a été en 1936 consacrée à la préparation de la participation française au Congrès de Cheltenham. Ce Congrès a heureusement rompu avec, pour le moins, deux traditions fort regrettables des précédents Congrès Internationaux de la Ligue tenus à l'étranger. Vous avez compris qu'il s'agit d'abord de la représentation squelettique de la France, et ensuite du rôle habituellement trop infime joué par la langue française au cours de ces Congrès.

Nous avons eu la joie de trouver à Cheltenham une centaine de participants français pleins d'ardeur et d'activité. L'Exposition française, bien que d'un volume réduit, se faisait remarquer par sa qualité ; enfin, la participation intellectuelle de la France et des pays de langue française aux travaux du Congrès a été d'une grande importance. Le bureau du Groupe était représenté par le Docteur WALLON, M. BERTIER et moi-même. M<sup>lle</sup> FLAYOL, obligée de prendre de longues et tranquilles vacances avait adressé son travail à la commission permanente de préparation des maîtres dont elle fait partie. M. BRUN participa par son rapport à l'étude des progrès de l'enseignement secondaire et M<sup>lle</sup> CARROI contribua par sa conférence sur « l'Art et la personnalité libre » au symposium sur ce sujet. Quant à M. WALLON, qui accepta au dernier moment d'ajou-

# ALBUMS-JEUX DU PÈRE CASTOR

Pour les grands et pour les petits

Toute une série de jeux de famille éducatifs

## THÉÂTRE D'OMBRES DU PÈRE CASTOR

Jeu manuel, jeu d'expression et jeu d'imagination,  
pour les enfants de 8 à 14 ans

Théâtre tout monté, décors et figurines à découper.

1 <sup>re</sup> Série: Vieilles chansons et contes, dessins de H. de Renaucourt . . .	13 fr
2 <sup>e</sup> Série: « Cendrillon » et « La Belle au bois dormant », dessins de Lalouve.	14 fr.
Sans le théâtre.	9 fr.

## LANTERNE MAGIQUE AU PAYS DES MILLE ET UNE NUITS

Jeu manuel, jeu de composition et de couleurs, jeu d'imagination,  
pour les enfants de 7 à 14 ans

Chacun de ces albums contient 12 images à découper, de Lalouve, et des feuilles de cellophane de toutes les couleurs pour la confection des plaques de projection . . . . . 6 fr.

## JEU DES PORTRAITS

Jeu d'observation, d'attention, d'imagination, d'expression,  
pour les enfants de 7 à 14 ans

L'album contient 12 portraits de rois de France, coiffures et visages séparés, qu'il s'agit de reconstituer. C'est le prétexte de 6 jeux différents. . . . . 12 fr.

## CIRCELEZ!

Jeu d'attention, d'observation, de réflexion, à combinaisons,  
rappelant, en beaucoup plus simple, le jeu des échecs (8 à 14 ans)

Le carton de jeu est un carrefour parisien; les pièces sont des voitures et piétons qu'il s'agit de diriger selon les règles de la circulation. . . . . 12 fr.

## QUINZE JEUX SUR TABLE

Série de jeux d'attention et de réflexion, à combinaisons, constituant une préparation au jeu des échecs (7 à 14 ans). . . . . 10 fr.

*Demandez le Catalogue spécial de la Collection*

*LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR*

**FLAMMARION, ÉDITEUR**

26, rue Racine — PARIS (6<sup>e</sup>)

*Les Membres de l'Enseignement sont reçus le Jeudi après-midi à notre  
BUREAU D'EXPOSITION ET DE DÉMONSTRATION.*

ter à la tâche qu'il avait assumée, celle de remplacer M. LANGEVIN absent pour raison de santé, son activité fut des plus grandes au cours de la semaine qu'il voulut bien consacrer au Congrès.

Une importante conférence sur « Science et personnalité libre », un rapport et plusieurs séances à la Commission de Psychologie de l'enfant, de nombreuses présidences soit aux conférences soit aux discussions, sans compter sa présence aux réunions du Conseil International de la Ligue, tel est en résumé le bilan de son activité à Cheltenham.

M. FREINET exposa la méthode de l'« Imprimerie à l'école » au cours d'une conférence, puis fit un cours de 5 séances sur les principes et les applications de cette méthode.

M<sup>me</sup> GUERITTE traita en symposium avec M<sup>me</sup> MATSNER-GRUENBERG la question de la vie de famille et de la personnalité libre. Enfin, la langue française fut encore à l'honneur au cours de la grande conférence de M. BOVET sur « L'Education religieuse, facteur d'asservissement ou de libération », de nombreuses interventions du même orateur et des allocutions de MM. Ad. FERRIÈRE, GHIDONESCU et KATZAROFF. Ce fut en français aussi que M. Nieto CABALLERO nous exposa dans une brillante conférence « Le renouvellement d'un peuple par l'éducation » c'est-à-dire la réforme pédagogique en Colombie. Enfin le cours de M<sup>lle</sup> HAMAIDE sur les applications de la méthode DECROLY fut donné en français et en anglais.

Je m'excuse d'avoir certainement oublié bien des travaux dont j'aurais dû vous par-

ler. Il n'a pas été possible d'insister sur l'ampleur des séances de discussion auxquelles entre autres amis du Groupe M. LOU, de Nice, prit une part des plus actives. J'ai voulu simplement vous montrer le rôle important que la France et la langue française ont pu jouer au cours du Congrès de Cheltenham, progrès dont vous me permettrez peut-être d'attribuer une partie au travail persévérant de votre Groupe et de ses amis.

En ce qui concerne les participants français, les rencontres dues au Congrès ont eu pour conséquence un échange de vues qui semble devoir exercer une influence sensible sur la vie du Groupe. Un plan de travail a été en effet esquissé au cours de deux réunions tenues à Cheltenham. Au mois d'octobre, le Comité du Groupe, puis un Comité enrichi de la présence d'un certain nombre de personnes sympathisantes discutèrent puis adoptèrent ce plan dont la première manifestation fut la création d'un tout petit bulletin. Le Groupe français possède maintenant son organe propre d'expression et de liaison entre les Groupes d'éducation nouvelle déjà créés ou en voie de l'être. Dans les numéros de novembre, décembre et janvier, les projets de travail déjà en voie de réalisation ont été exposés. Le bulletin de février-mars qui sortira ces jours prochains apportera la liste des Groupes régionaux affiliés au Groupe Français. Ces Groupes se multiplient rapidement. Bientôt peut-être chaque département possèdera le sien et ce jour-là la cause de la jeunesse aura avancé d'un grand pas.

J. HAUSER.

---

## L'influence du bilinguisme dans les écoles grecques du Caire

---

M. Georges ATHANASSIADÈS, directeur des écoles de la communauté hellénique du Caire, vient de présenter à l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Genève (Institut J.-J.-Rousseau) les résultats d'une étude expérimentale qui intéressera au plus haut point tous ceux que préoccupent les problèmes scolaires posés par le bilinguisme. L'auteur continue ses recherches, qui donneront certainement lieu à une publication détaillée; mais comme cette publication, en grec, ne sera sans doute

pas accessible à tous les lecteurs de notre *Bulletin*, l'auteur a bien voulu nous autoriser à résumer pour eux l'essentiel de sa thèse manuscrite.

Ce n'est pas ici le lieu d'exposer la question, si controversée, du grec moderne: l'existence de deux langues, distinctes l'une et l'autre du grec classique. De ces deux langues l'une, dite langue *populaire* (*Dimotiki*), est la langue parlée, l'autre, dite langue *purifiée* (*Katharevousa*) n'est pas parlée, ou guère, mais c'est la langue administra-

tive, officielle, la langue des journaux, de la plupart des livres scientifiques et celle de l'Eglise.

La *Dimotiki*, langue des chansons populaires, est aussi une langue écrite, celle de la poésie, du théâtre, des nouvelles, du roman. Les journaux lui font une place, et dans ces dernières années on a constaté qu'elle se prêtait, elle aussi, à l'usage scientifique, ainsi qu'en ont témoigné de nombreuses traductions et des œuvres originales.

La *Katharevousa*, proposée par des grammairiens comme une étape d'un retour à la langue de l'antiquité, a gardé un caractère artificiel. On peut apprendre à l'écrire ; on ne la parle pas vraiment.

Chacune des deux langues a ses partisans et ses adversaires acharnés. L'histoire de ces luttes, qui ont amené dans les rues des bagarres, et des conversions dans les consciences, est un chapitre extraordinairement curieux et important de l'histoire de la Grèce moderne.

Mais venons-en au problème scolaire. En 1922, l'école, qui jusque-là avait été le domaine par excellence de la *Katharevousa*, décida de faire une place à la langue populaire. Depuis lors pendant les quatre premières années de l'école primaire, on enseigne la langue populaire. Pendant les deux dernières années, la langue purifiée remplace la langue populaire, et sert également de langue véhiculaire pour toutes les branches de l'enseignement, la langue populaire étant seulement maintenue, en quelque sorte comme une seconde langue, à raison de deux heures par semaine.

On conçoit qu'un changement aussi brusque, vers l'âge de 11 ans, soulève des objections. Nous ne les énumérerons pas, non plus que les réponses qu'on y a faites. Le grand mérite de M. ATHANASSIADÈS a été de transporter pour la première fois le débat sur un terrain où des faits, objectivement constatés, puissent prendre la place d'arguments trop souvent influencés par une idée préconçue.

M. ATHANASSIADÈS se montre remarquablement versé dans la pédagogie expérimentale ; il a tiré le plus heureux parti des tests proposés avant lui. On s'en rendra compte en suivant ses recherches, qui ont porté jusqu'ici dans trois directions principales.



L'introduction brusque de la langue purifiée a-t-elle un effet — et de quelle nature — sur le développement de la langue popu-

laire, celle que parlent les enfants, celle dans laquelle l'enseignement s'est donné pendant les quatre premières années d'école ? Telle est la première question que se pose M. ATHANASSIADÈS. Disons tout de suite que s'il n'arrive pas à la résoudre péremptoirement, c'est que le développement qu'on pourrait dire normal, de la langue maternelle des petits Hellènes, en dehors de l'influence du bilinguisme scolaire, n'a pas été étudié jusqu'ici. Nul doute que les recherches de M. ATHANASSIADÈS n'en suscitent d'autres dans cette direction. Il n'est donc pas en mesure de comparer le développement de la *Dimotika*, chez des écoliers, instruits dans les conditions que nous avons dites, à celui que présenterait la même langue chez des enfants auxquels la *Katharevousa* ne serait pas imposée vers l'âge de 11 ans. Il doit donc se contenter de dresser par divers procédés la courbe du développement linguistique de ses écoliers et de se demander ensuite si cette courbe porte vers l'âge de 11 ans les traces d'une perturbation qui, dans ce cas, pourrait être due à l'influence de la nouvelle langue scolaire.

Ses procédés d'investigation sont nombreux. Plusieurs sont empruntés à des travaux poursuivis à l'Institut J.-J.-Rousseau : le test de vocabulaire de M<sup>lle</sup> MONASTIER, les tests de M. JUNOD sur la facilité de langage (spécialement imaginés en vue de recherches sur le bilinguisme, mais inutilisés jusqu'ici), une épreuve sur l'abondance du vocabulaire empruntée à l'échelle de Binet, une autre imitée de Prescott. Chacune de ces épreuves lui permet de nous fournir les résultats moyens de quatre groupes de garçons de 9, 10, 11, 12 ans de 80 à 100 enfants chacun. Partout on constate des progrès. Si ceux du premier test (vocabulaire) sont trop peu réguliers pour qu'on en fasse état, les trois autres, au contraire sont si nets que, pour le moment, ils suggèrent nécessairement la conclusion que le développement du langage populaire, parlé, n'est pas retardé par l'intervention de la langue purifiée.

Donnons les résultats des deux derniers tests, faciles à répéter partout :

*Nombre des mots donnés oralement en 3 minutes* (Epreuve de Binet).

Moyenne, 9 ans : 53, 10 ans : 66, 11 ans : 76, 12 ans : 95.

*Nombre de mots donnés par écrit en 15 minutes* (Epreuve de Prescott).

Moyenne, 9 ans : 69, 10 ans : 95, 11 ans : 114, 12 ans : 140.

(M. Athanassiadès a eu l'idée, ingénieuse mais prêtant un peu à l'arbitraire, de compter à chaque âge le nombre des mots asso-

ciés. Cela lui permet de constater un accroissement très marqué.) Qu'on en juge :

Épreuve orale (Binet). 9 ans : 17 %, 10 ans : 28 %, 11 ans : 41 %, 12 ans : 53 %.

Épreuve écrite (Prescott). 9 ans : 15 %, 10 ans : 22 %, 11 ans : 34 %, 12 ans : 58 %.

Une autre constatation de grande importance a été fournie par ces épreuves. Quoique la consigne : « Vous pouvez écrire n'importe quel mot » ait été très expressément donnée, et soulignée, les mots de *Katharevousa* ne sont apparus chez les enfants de 12 ans, qui en sont pourtant à leur deuxième année d'enseignement dans cette langue, que dans une proportion minime : moins de 3 % du total.

Athanassiadès s'est également préoccupé de tracer la courbe de ces acquisitions scolaires par excellence que sont la lecture, à haute voix et silencieuse, l'orthographe et la composition. Le progrès apparaît partout nettement. Aucune raison d'affirmer qu'il a été entravé par la seconde langue.

Au total, la langue populaire, la vraie langue de l'enfant, se développe, et continue de se développer indépendamment de la langue purifiée. C'est que, si elle est la langue des leçons, elle n'est pas la *langue du maître* : il donne ses explications en langue populaire.

La deuxième partie des recherches de M. Athanassiadès est à la fois plus intéressante par la méthode adoptée (il s'agit cette fois d'une véritable expérience) et plus nette par les résultats obtenus.

Il s'agit de déterminer l'influence du bilinguisme sur le rendement scolaire. On se rappelle pourquoi il est permis de parler de bilinguisme pour les deux dernières années de l'école primaire. L'enfant qui parle la langue populaire, et qui pendant quatre ans a reçu son enseignement dans cette langue, est brusquement plongé dans un milieu bilingue par le programme de la cinquième année : il continue, chez lui, dans la rue et à l'école même à parler la langue populaire, mais tout l'enseignement est désormais donné dans une seconde langue, qui lui a été étrangère jusqu'ici, la langue purifiée. Quelles sont les conséquences de ce fait en ce qui concerne le rendement scolaire ?

M. Athanassiadès a cherché la solution de la question dans une expérience très soigneusement conduite. Son école est assez nombreuse pour comporter deux sections parallèles de chaque classe. Il en a tiré parti. Dans la section A, de contrôle, la langue parlée est restée, comme dans les classes précédentes, la langue véhiculaire de l'enseignement ; quatre heures par semaine seulement ont été consacrées à enseigner la

langue purifiée. Dans la section B au contraire, c'est la langue purifiée qui a servi de langue véhiculaire conformément aux exigences du programme habituel, deux heures par semaine seulement étant réservées à la langue parlée.

L'expérience a duré une année.

On a mis, il faut y insister, un soin scrupuleux à faire porter l'expérience sur deux groupes de 25 élèves chacun, exactement équivalents. Les sections parallèles de l'école comptaient chacune une cinquantaine d'élèves. Parmi tous ces élèves, on en a choisi dans chaque section, pour les appairer un à un, et constituer les groupes dont les résultats seraient comparés, 25 élèves qui fussent aussi pareils que possible à tous les points de vue. On a tenu compte en effet pour cet appariement de leur facilité de langage (mesurée par les tests Junod), de leur quotient intellectuel, de leur rendement scolaire mesuré d'après six épreuves scolaires, de l'opinion des maîtres sur leur capacité de progrès, et enfin de la situation sociale de leurs parents.

A la fin de l'année scolaire, les deux groupes appariés, comme du reste tous les élèves des deux sections A et B, ont été soumis à des épreuves sur les diverses branches d'enseignement : questions d'histoire, de physique et de géographie, épreuve de lecture silencieuse, dictée d'orthographe, composition.

Pour la lecture (il s'agissait d'un texte en langue populaire) les résultats des deux groupes sont les mêmes. L'introduction de la langue purifiée n'a pas arrêté les progrès de la lecture en langue populaire.

Pour la composition, le progrès réalisé pendant l'année est très sensible dans les deux groupes, mais si le groupe B passe d'une moyenne de 10 à une moyenne de 12, le groupe A passe, lui, de 10 à 14.

Pour l'orthographe, le progrès est aussi beaucoup plus marqué dans le groupe A. Le groupe B passe d'une moyenne de 9 fautes à une moyenne de 8,3 ; le groupe B de 9,3 fautes à 5.

Pour les questions posées, voici le résultat de l'examen final pour chacun des deux groupes (% de réponses justes).

Groupe A	Histoire	Physique	Géographie
Examen final	56	60	62
Groupe B	Histoire	Physique	Géographie
	45	48	58

Tous ces résultats concordent. Si la lecture en langue populaire est assez bien acquise au bout de quatre années d'école pour ne pas être affectée, toutes les autres branches semblent témoigner que l'adoption



de la langue purifiée comme langue véhiculaire en 5<sup>e</sup> année entraîne un retard dans le progrès scolaire.

M. Athanassiadès se garde d'ailleurs de toute conclusion dogmatique. Il écrit :

« Nous ne considérons pas cette première expérience comme suffisante. Nos sujets n'étaient pas nombreux. Cette expérience peut servir comme un premier essai des méthodes, comme une mise au point de tests qui pourraient être donnés dans un milieu plus représentatif que le nôtre, Athènes, p. ex., avec un plus grand nombre de classes équivalentes, avec un emploi encore plus complet de la langue parlée dans les groupes de contrôle, de la langue purifiée dans les groupes d'essai. »

« En attendant, dit-il modestement, l'insuffisance même de cette première recherche a suggéré une investigation complémentaire dans les deux dernières classes de notre école (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>) sur l'assimilation d'une même matière d'enseignement présentée dans des conditions identiques aux mêmes élèves dans les deux idiomes. Cette troisième recherche s'est trouvée aboutir à des résultats particulièrement frappants.

L'expérience a porté successivement sur des textes d'histoire, de physique et de géographie, puis sur des problèmes d'arithmétique.

Après quelques exercices préparatoires, qui avaient placé les élèves en présence d'un texte à lire et à étudier pendant un quart d'heure pour leur demander ensuite d'écrire tout ce qu'ils en avaient retenu, trois textes ont été choisis, en langue purifiée, sur chacun desquels on a calqué en langue populaire un texte exactement parallèle, contenant le même nombre d'idées exprimées dans le même nombre de mots :

#### Géographie :

Langue purifiée. « La ville de Londres », 60 idées, 419 mots.

Langue populaire. « La ville de Lyon », 60 idées, 429 mots.

#### Physique :

Langue purifiée. « Histoire de la manufacture cotonnière », 75 idées, 515 mots.

Langue populaire. « Histoire de l'éclairage artificiel », 75 idées, 522 mots.

#### Histoire :

Langue purifiée. « Les églises de style byzantin », 80 idées, 485 mots.

Langue populaire. « Les églises de style gothique », 80 idées, 488 mots.

Les textes sont donnés à la même heure, 8 heures du matin, le premier jour le texte

en langue parlée, le second jour, le texte en langue purifiée. Pour les textes en langue purifiée on a mis au tableau l'explication de quelques mots difficiles, dont les racines n'ont aucune parenté avec les mots correspondants de la langue parlée. Après un quart d'heure d'étude on distribue des feuilles de papier : « Ecrivez en langue parlée, ou en langue mixte, si vous voulez, ce que vous avez compris et retenu. L'écriture et l'orthographe n'importent pas ; ce sont les idées qui comptent. » Et en effet, on compte un point par idée exprimée dans le texte lu et consignée par écrit.

Avant de voir les résultats, disons encore la façon dont on a procédé pour les problèmes arithmétiques. Les 50 problèmes étalonnés à Genève par Busto avaient précédemment été proposés au Caire même à près de 300 élèves de 10 à 12 ans et gradués ainsi quant à leur difficulté relative. Les 25 problèmes de rang impair ont été mis en langue populaire, les 25 problèmes de rang pair en langue purifiée, constituant ainsi deux séries de difficulté égale. Les deux séries ont été présentées à tous les enfants, à raison de 12 minutes par série. Il s'agissait de voir si la présentation en langue purifiée entravait, et jusqu'à quel point, le jugement arithmétique et le calcul mental.

Voici maintenant, pour les quatre branches d'enseignement, les résultats obtenus :

	Géographie		Physique		Histoire		Arithmétique	
	P.	P.	P.	P.	P.	P.	P.	P.
L. pop.	33	49	52	71	43	63	34	49
L. pur.	21	28	34	47	27	35	28	44

On voit la portée de ces résultats. Si, non contents de calculer la différence entre les chiffres correspondants aux deux idiomes par une soustraction qui s'établit en % du total des idées qui auraient pu être retenues (ou des solutions qui auraient pu être trouvées), on calcule le rapport qui existe entre cette différence et le chiffre qui indique ce qui a été obtenu par la langue populaire — en d'autres termes la *perte* dont on est conduit à rendre responsable la présentation en langue purifiée, on arrive à des constatations saisissantes :

12/33	21/19	18/52	24/71	16/43	28/53	6/34	5/49, soiten %,
36	43	35	31	37	44	18	10

C'est chaque fois un tiers au moins des idées que la langue populaire eût permis de retenir que la présentation en langue purifiée laisse échapper ; et la perte n'est pas moindre en 6<sup>e</sup> année après deux ans d'exercices assidus dans la seconde langue ; au contraire.

Pour l'arithmétique, l'inconvénient paraît réel encore, mais de beaucoup moindre importance.

Les conclusions pratiques que M. Athanassiadès tire de ses investigations n'étonneront personne : « Une grande partie de nos efforts est perdue pendant les deux dernières années de l'école primaire. Obligés de nous conformer au programme officiel (qui exige pendant ces deux années l'enseignement de la langue purifiée) nous demandons l'autorisation d'enseigner cette langue dans notre école d'une façon plus rationnelle. Elle doit prendre simplement la place d'une seconde langue ; comme langue véhiculaire pour

tout l'enseignement nous devons garder la langue parlée jusqu'à la fin de l'école primaire. Si nous aspirons à une acquisition suffisante de la langue purifiée, il faut prolonger la scolarité... Trois classes encore sont indispensables. » « Telles sont, conclut M. Athanassiadès, les plus importantes de nos demandes. Les faits révélés par notre expérience sont éloquentes. La Communauté a accepté toutes nos conclusions et nous sommes entrés déjà dans la voie des réalisations. La prolongation de la scolarité sera réalisée l'année prochaine. »

P. BOVER.

## Orientation et sélection au seuil du deuxième degré

(1<sup>re</sup> partie)

Orientation et sélection au seuil du second degré ! Voilà un titre de conférence qui a un son vieillot et va paraître sans doute bien suranné. Il y a beau temps que les circulaires ministérielles, complétées de force notes, observations et recommandations, ont réglé cette question. Le concours des bourses est la concrétisation de la sélection. Les opérations qui le suivent constituent la réalisation de l'orientation des enfants vers les différentes branches de l'enseignement du second degré.

Pendant les professeurs des enseignements secondaire et primaire supérieur semblent peu satisfaits de la réforme. Les résultats des examens du B. E. et B. E. P. S. (30 à 50 % de reçus aux deux sessions) ; ceux du baccalauréat (à Paris à la session de juillet 1932, il y eut en section A 1187 candidats reçus sur 3459 qui se sont présentés, soit 34 %) montrent que la sélection ne semble pas encore avoir porté de fruits. Signalements en passant qu'une enquête faite en Hollande (où aucune sélection n'est pratiquée) donne des résultats à peu près analogues : de 39 à 54 % d'élèves du secondaire partent avec leur baccalauréat. Enfin l'abondance des livres s'occupant de ces questions indique que si la sélection est le principe même de l'école unique, la réalisation n'en est pratiquement qu'à son enfance. Il est vrai qu'à la lecture de ces mêmes livres on s'aperçoit que, si chacun admet la connaissance des aptitudes fonctionnelles comme base obligatoire de toute sélection et orientation, tous sont d'accord également pour reconnaître

que l'étude psycho-pédagogique des élèves n'est pas encore pratiquement réalisable... tout au moins en France. Pour prendre un exemple, j'ai étudié un livre particulièrement bien conçu, édité par le « Travail humain » sous le contrôle du « bureau d'orientation professionnelle ». C'est un travail de longue haleine dirigé par MM. Laugier, Toulouse et M<sup>lle</sup> Weinberg, et auquel plus de trente collaborateurs ont participé : une enquête sur un groupe d'écoliers parisiens pour constitution de profils biotypologiques. C'est à peine si la question globale de la sélection conçue scientifiquement y est ébauchée. Et ce serait un peu décourageant si l'éducation n'était pas plus un art qu'une science. S'il fallait attendre que les travaux de psycho-pédagogie fussent terminés pour réaliser une meilleure conception de l'éducation, l'Université française risquerait de rester encore bien des années dans les ornières où la maintiennent un peu de routine, une certaine paresse et beaucoup d'incompréhension des pouvoirs responsables.

Heureusement on n'a jamais attendu que la science soit faite pour réaliser des progrès et les solutions empiriques ont toujours permis les patientes réalisations scientifiques. Avant de se servir de l'examen biotypologique tel que l'ont conçu Laugier, Toulouse et M<sup>lle</sup> Weinberg, ce qui n'est peut-être actuellement ni possible ni souhaitable, on peut, je crois, tenir compte beaucoup plus qu'on ne l'a fait jusqu'alors des aptitudes réelles des candidats à l'enseignement du second degré. C'est ce que je voudrais vous

prouver dans cette conférence. C'est pourquoi je vais essayer, après avoir indiqué ce qui devrait être théoriquement, de tracer le tableau de ce qui est actuellement puis de montrer ce qui pratiquement peut être réalisé dans le domaine commun de la sélection, de l'orientation et de l'individualisation de l'enseignement au seuil du second degré.

Je poserais d'abord en principe que l'enseignement doit s'adapter aux aptitudes de l'élève. Sélection et rendement sont en effet inséparables. Tout de même que l'idéal médical est actuellement l'individualisation de la thérapeutique, ou que la tendance à l'individualisation de la peine caractérise l'évolution du droit criminel, l'individualisation de l'enseignement est un idéal, non immédiatement réalisable, mais vers lequel doivent converger tous les efforts de notre pédagogie.

J'aurais voulu ne pas m'attacher à cette question ; mais il est nécessaire cependant de lui accorder quelques instants. Des esprits chagrins ont en effet protesté contre tout essai d'école sur mesure au nom de vagues principes sociaux et économiques et même au nom du progrès. La société actuelle étant essentiellement variable, il importe que toutes les fonctions de l'homme soient développées coûte que coûte. Les chômeurs sont avant tout des spécialistes qui ne peuvent s'adapter. Soit ! Mais une standardisation de l'individu est-elle possible ? J'ai consacré un livre assez important à cette question : « Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation. » J'y examine successivement le comportement des différences individuelles, sexuelles et raciales en face d'éducatrices communes et celui des ressemblances familiales et plus particulièrement gémellaires devant des éducations différentes. Et partout je suis obligé de me rendre à l'évidence et de conclure en bref : « L'éducation aide et hâte le développement des fonctions mentales et supplée partiellement à certaines déficiences naturelles ; mais elle n'est pas capable de transformer profondément les aptitudes, de les créer ou de les annihiler. Toute éducation doit tenir compte de l'existence d'aptitudes fonctionnelles dans chaque individu et, au risque d'être frappée de nullité, s'appuyer sur celles-ci.

Dès lors l'argument de nos adversaires tombe et nous pouvons répondre :

1° Tout être qui, grâce à une éducation adaptée à ses aptitudes, pourra atteindre son plein développement mental, s'adaptera toujours à la société telle qu'elle existe et lui rendra plus de services que s'il était incomplètement et mal développé à la suite de la méconnaissance de ses possibilités.

2° Tout essai de standardisation de l'indi-

vidu échouera piteusement, comme tout enseignement qui va à l'encontre des aptitudes fonctionnelles. L'école sur mesure, le respect des aptitudes sont donc les meilleurs moyens de tenir compte à la fois des intérêts de la société et de ceux de l'individu.

On comprend dans ces conditions que les instructions ministérielles prévoient, depuis la réorganisation de l'enseignement à quatre degrés, un examen psycho-pédagogique au seuil du 2<sup>e</sup> degré puis du 3<sup>e</sup> degré, avec orientation vers les branches d'activité correspondant aux aptitudes fonctionnelles des enfants. Les maîtres des candidats doivent porter des appréciations concernant l'intelligence générale et les aptitudes fonctionnelles, jugements inscrits au dossier. Les examens des Bourses eux-mêmes doivent être, d'après ces mêmes instructions ministérielles, beaucoup plus des épreuves d'intelligence que des épreuves de culture. Mais l'orientation et la sélection peuvent être insuffisantes à l'entrée de chacun des degrés ; le développement mental des enfants peut varier ou s'arrêter, des aptitudes peuvent se révéler dans le cours de ce développement ; les instructions ministérielles ont prévu ces erreurs de diagnostic ou ces variations et ont institué les « ponts » qui permettent aux enfants de passer d'un ordre d'enseignement dans un autre.

Enfin à leur sortie de l'école primaire les enfants sont l'objet de la part de leurs maîtres d'appréciations portant sur les aptitudes et l'intelligence générale. Les offices d'orientation professionnelle, dans les grandes villes, font remplir par les instituteurs des questionnaires qui doivent permettre de diriger le jeune homme vers le métier qui lui convient.

Mais si les idées progressives et les instructions ministérielles sont d'accord, que se passe-t-il en fait ? Tout d'abord nous constatons l'anarchie dans tout ce qui touche au second degré : tout se passe comme si les différents enseignements étaient rivaux alors qu'en réalité le lycée, l'E. P. S., le Cours complémentaire, l'école professionnelle répondent individuellement à des besoins différents et à des aptitudes différentes. Chaque établissement cherche à vivre d'une vie propre comme s'il se suffisait à lui-même. A l'époque même que nous vivons, où il y a pléthore d'écoliers, chaque école, avec la complicité du ministère ou des services compétents, soigne son recrutement en nombre et les procédés commerciaux envahissent l'Université.

Des affiches prometteuses doivent attirer les candidats par le grand nombre de voies et débouchés qu'elles offrent à l'enfant. Telles écoles primaires supérieures parisiennes ne

se contentent pas des placards officiels de la ville de Paris et recrutent par prospectus. Les écoles professionnelles, les écoles de métiers inondent les cours supérieurs des écoles primaires de circulaires vantant la beauté de telle ou telle carrière. Les procédés de l'enseignement privé sont utilisés: tel cours complémentaire commercial à recrutement maigre fait remettre aux élèves des autres écoles, individuellement, des prospectus rappelant les résultats déjà obtenus tant de brevets commerciaux, tant d'élèves placés, etc... afin d'obtenir un nombre de candidats honorable. On songe malgré soi à ces écoles par correspondance qui promettent des résultats et places magnifiques à ceux qui consentiront seulement à payer les cours.

En face de cela, veut-on savoir les motifs qui dirigent les élèves vers un cours complémentaire que nous connaissons bien pour y avoir enseigné pendant dix ans. Une petite enquête discrète nous l'apprend :

Les maîtres des classes d'origine les ont présentés au concours pour obtenir des résultats (palmarès des prix, popularité dans le quartier auprès des parents — effet auprès de l'Inspecteur).

La hête à concours continue à exister. Assistez à une distribution de prix et vous entendrez le nom de certains élèves reçus à la fois dans une école primaire supérieure, dans un cours complémentaire, dans une ou même deux écoles professionnelles, au concours des Bourses, etc... C'est pour de telles raisons que l'on a placé le même jour le concours d'entrée de toutes les Ecoles primaires supérieures de la Seine (1), et à une date commune également celui des trois catégories de Cours complémentaires (général, commercial et industriel). Sur 200 ou 250 candidats se présentant annuellement au cours Complémentaire cité, 50 au moins sont reçus aux Ecoles primaires supérieures, le savent et veulent en suivre les cours ; une trentaine sont reçus aux Ecoles primaires supérieures, mais veulent venir au cours complémentaire.

La famille décide de présenter l'enfant à une école déterminée. Dans ce cas les motifs le plus souvent évoqués sont les suivants :

a) L'enfant passera un an (ou deux, ou trois selon l'âge auquel on a décidé de le faire travailler) dans une école après son certificat d'études ; ainsi il ne sera pas à la rue et « il apprendra toujours quelque chose » et chacun sait que l'instruction cela ne nuit jamais dans la vie.

b) L'enfant est « intelligent » et il faut le « pousser ». C'est tout, aucune autre vue d'avenir.

c) Il faut acquérir de l'instruction pour éviter l'usine, cette bête noire des parents.

d) L'école est très proche de la maison familiale. L'argument porte surtout chez les filles ; mais je connais des cas très précis où la proximité d'une école a décidé du sort d'un garçon. Bien que reçu dans les premiers à Lavoisier B. fut élève de cours complémentaires avec des aptitudes intellectuelles (mathématiques en particulier) remarquables, parce que la maman voulait conserver son poussin le plus longtemps possible. L. fut, sans aptitudes spéciales, élève médiocre de l'école Estienne parce qu'il demeurait près de la place d'Italie et T. fut un élève déplorable de l'école d'horlogerie de la rue Manin parce que ses parents étaient allés demeurer près des Buttes Chaumont.

e) La réputation de l'école, la réputation d'un maître comptent pour beaucoup dans la décision des parents.

f) On vient dans nos classes beaucoup pour obtenir le Brevet élémentaire et le brevet d'enseignement primaire supérieur. On ne saurait s'imaginer à quel point cet humble bout de papier exerce d'attraction sur les familles. « Pourvu qu'il sorte avec son Brevet », entend-on répéter à tout instant, c'est tout ce que je demande.

g) L'idée de préparer l'enfant dans nos classes à une profession déterminée est extrêmement rare. Si je me reporte à des statistiques portant sur dix ans, 12 % des élèves entrent au cours complémentaire ayant fait choix d'une profession. Sur ce nombre 7 % exerceront la profession choisie par la famille, un peu plus de 3 % une profession en rapport avec des goûts existants et peut-être des aptitudes, un peu plus de 1 % une profession ayant un rapport vague avec des aptitudes entrevues par la famille, l'entourage ou le maître. La règle presque absolue est la suivante : on ignore tout des véritables aptitudes de l'enfant au moment où on lui choisit la profession qu'il doit exercer ou les écoles dont on veut lui faire suivre les cours. Quand on croit s'appuyer sur les aptitudes de l'enfant on s'appuie sur ses goûts. Quand les aptitudes sont à peu près connues, on agit exactement comme si on ne les connaissait pas.

On m'objectera sans doute la barrière dressée, tout au moins devant les inaptitudes intellectuelles, par les examens et concours. On a dit, je crois, ici même, et avant moi la confiance qu'on pouvait prêter à ceux-ci comme moyen de sélection. Reconnaissons que le dernier-né, le concours national des

(1) Au moins deux de ces Ecoles primaires supérieures tournent la difficulté en organisant un autre concours beaucoup plus facile pour le recrutement des pensionnaires et demi-pensionnaires payants.

boursés est plus une épreuve d'intelligence qu'une épreuve de savoir. Mais en laissant de côté les chances d'erreur inhérentes à l'émotivité de certains élèves, aux préparations incomplètes de certains enfants bien doués, au hasard, combien de fonctions mentales restent en dehors de toute mesure, de toute appréciation.

Sans préjuger encore de la valeur des jugements portés par les maîtres sur les dossiers individuels des élèves, nous pouvons dès maintenant admettre qu'ils sont loin de donner entière satisfaction. Si maintenant nous parlons des concours d'entrée des cours complémentaires et des E. P. S., nous devons constater qu'ils comprennent les épreuves classiques de dictée, de rédaction, de calcul, de dessin — épreuves de culture, un peu d'intelligence, mais pas d'aptitudes. Remarquons que les sujets de composition sont les mêmes dans Paris, quelle que soit la spécialisation du C. C. (enseignement général, commercial, industriel ou même professionnel ou ménager). Aucune épreuve d'aptitudes ne permet de diriger les élèves vers un C. C. plutôt que vers un autre. Il en est de même pour les écoles professionnelles. Enfin, parlons du concours des E. N. tel qu'il existe jusqu'aujourd'hui (je préfère ne pas parler de celui qu'on nous préparait il y a quelque temps). On sait que depuis plusieurs années les épreuves de ce concours sont communes avec celle du Brevet élémentaire. Or, malgré son titre de Brevet de capacité d'enseignement, le Brevet élémentaire n'est rien autre chose qu'une épreuve de culture. Est-ce suffisant pour choisir en toute connaissance de cause les meilleurs élèves maîtres. Je ne le crois pas ; il paraîtrait sans doute un peu puéril de rappeler que culture et aptitude à enseigner sont deux choses très différentes. Cependant il semble qu'on ait oublié cette vérité première en instituant le concours d'entrée à l'École Normale. Certes le métier s'apprend (c'est la raison d'être des Ecoles Normales) — mais en partie seulement. On ne peut nier qu'un certain nombre de dons innés soient indispensables pour faire un bon instituteur, et aucune culture ne suppléera à leur absence.

Il me reste à dire un mot encore de l'orientation à l'intérieur du 2<sup>e</sup> degré. Si elle n'a pu être réalisée au seuil de celui-ci, certaines mesures ont l'intention de la créer au sein de ses établissements. J'ai déjà prouvé qu'elle n'existait pas pour les C. C. ; mais dans les E. P. S. après une première année d'enseignement général, les jeunes gens sont dirigés sur différentes sections : enseignement général, commercial, industriel, arts et métiers, etc... Mais ce qu'on sait mal sans

doute, c'est que, trop souvent, le choix est laissé aux élèves dans l'ordre de classement, sans tenir compte des aptitudes réelles qui se sont déclarées et pour lesquelles du reste manquent en général les éléments d'appréciation.

Les écoles purement professionnelles qui enseignent plusieurs métiers emploient le procédé même que nous venons de citer pour diriger leurs élèves dans les différentes voies qui s'ouvrent à eux. Nous devons à la vérité de dire que leur concours d'entrée est, parfois dans une certaine mesure, un examen d'aptitudes.

Les ponts, d'autre part, sont d'une intention très heureuse et doivent en principe corriger les erreurs de diagnostic qui ont précédé la spécialisation et l'orientation ainsi que les changements qui peuvent se produire dans le cours du développement mental des jeunes gens. Le malheur est que, dans la pratique, chacun des ordres d'enseignement conserve farouchement son indépendance. Nous ne citerons que deux expériences très souvent répétées et caractéristiques. Il arrive que d'excellents élèves de 1<sup>re</sup> année de C. C. veuillent passer dans une 2<sup>e</sup> année d'E. P. S. Les résultats sont presque toujours décevants. L'inverse est tout aussi vrai : les élèves d'E. P. S. de province venant habiter Paris et ne trouvant pas de place dans les E. P. S. parisiennes fréquentent nos C. C., ils sont totalement dépayés et font de médiocres élèves. J'évite systématiquement de parler des élèves provenant des E. P. S. de Paris, car il s'agit presque toujours de mauvais élèves. D'autre part le concours des Bourses permet le passage des élèves du primaire dans le secondaire et vice-versa. C'est ainsi que le concours de 3<sup>e</sup> série (section secondaire) permet à des élèves de 1<sup>re</sup> année d'E. P. S. ou de C. C. d'entrer en 4<sup>e</sup> de lycée. Le cas s'est produit plusieurs fois à ma connaissance et a donné des résultats décevants avec des élèves cependant très bien doués. Enfin si nous en croyons un grand nombre de professeurs de lycée, l'orientation en 4<sup>e</sup> sert beaucoup plus à désencombrer les sections trop chargées au profit de sections insuffisamment fournies, qu'il ne permet aux élèves de se diriger vers la voie qui leur convient.

Les conséquences d'un tel état de chose sont fâcheuses pour les individus comme pour la société. Ce sont d'abord des valeurs mal utilisées comme ce C. qui, nettement destiné aux études supérieures, lesquelles le tentaient, tiraillé entre deux influences familiales différentes, perdit son temps pendant trois années de C. C., passa brillamment les Bourses de 5<sup>e</sup> série à 14 ans, suivit le cours

de seconde du lycée Henri-IV pendant quatre mois et se classa dans les premiers, revint au C. C. pour passer à 15 ans 1/2 le Brevet élémentaire, le brevet d'enseignement primaire supérieur et le concours d'entrée à l'École normale d'Auteuil, où il fut reçu dans un rang excellent, sans jamais avoir fourni un effort sérieux. Doué pour faire un brillant élève des enseignements secondaire et supérieur vers lesquels l'appelaient ses goûts, il fut destiné par ses parents à être instituteur.

C'est B., fils d'un industriel en travaux photographiques : premier sans effort au C. C. où il passe une année, il se maintient premier avec beaucoup de difficulté à l'école Estienne où il fait les quatre ans réglementaires dans la section de photogravure, car ses aptitudes manuelles et au dessin quoique réelles, sont cependant très inférieures aux aptitudes intellectuelles. A 15 ans 1/2, seul, sans préparation, il subit pour le plaisir les épreuves du brevet élémentaire et du brevet d'enseignement primaire supérieur et est reçu très brillamment. Ses aptitudes lui permettaient d'atteindre à la plus haute culture scientifique. Les parents avaient décidé qu'il ferait un photographe pour apporter sa collaboration à la maison paternelle.

Ce sont ensuite des fourvoyés, avec tous les cas de ces élèves, attirés par le secondaire et qui lâchent, épuisés, en cours d'études. C'est le cas de ces jeunes gens qui, ayant suivi sans résultats appréciables les classes du cours complémentaire commercial, reviennent chez nous et doivent recommencer en 1<sup>re</sup> année d'enseignement général. C'est

celui de ces élèves dirigés sur un cours d'enseignement professionnel dont un manque d'habileté manuelle trop grave les exclut.

Ce sont également — et c'est plus dangereux peut-être pour eux — ceux qui ont des aptitudes très médiocres, mais suffisantes avec un gros travail pour se maintenir dans un cours, ceux que j'appellerai les encombrants qui restent quatre ou cinq ans pour faire le travail normal de trois ans, pour qui on recommence les explications toujours deux ou trois fois, qui arrivent à décrocher leur cher brevet au troisième ou quatrième essai et qui, fiers de ce titre si chèrement gagné, partent à la conquête du monde qui les repoussera froissés et meurtris. Ceux-là grossissent les rangs des classiques « ratés » dont le nombre, hélas ! s'accroît tous les jours.

Signalons encore l'armée sans cesse grandissante de nos jours des déficients mentaux, des instables qui, malgré le barrage des examens, arrivent à envahir nos cours et pour lesquels les classes spéciales d'arriérés ou d'anormaux seraient tout indiquées. Nous pouvons citer telle classe de 1<sup>re</sup> année de C. C. dans laquelle sur 37 élèves, 15 au moins sont intellectuellement insuffisants. 6 sont des paresseux physiologiques, 3 des minus habentes, 2 des agités presque dangereux. Et nous pouvons assurer que le concours d'entrée est extrêmement sérieux ! vanité des examens classiques !

(A suivre.)

R. VAUQUELIN,  
Professeur à l'École Lavoisier.

## Extension à l'étranger des Instituts médico-pédagogiques<sup>(1)</sup>

**Miss Mildred Creak (Angleterre). Diagnostic et thérapeutique en matière d'éducation, en particulier en ce qui concerne les difficultés de lecture.**

Les mots « diagnostic » et « thérapeutique » rendent un son terriblement médical. Je tiens toutefois à mettre l'accent sur le diagnostic, car, sans lui, il n'y a pas de thérapeutique possible. Par thérapeutique des problèmes personnels, j'entends le traitement psychologique par un médecin psychologue expert dans la connaissance des neu-

roses ; et par enseignement thérapeutique ou de récupération, j'entends les méthodes s'appliquant plus spécialement au redressement des lacunes scolaires et indiquées en général par le psychologue pédagogue. Quant aux problèmes éducatifs, j'y vois les conditions permettant seules ou en liaison avec d'autres, d'assurer à l'enfant, de façon préventive, des progrès soutenus, et l'heureux aménagement de l'école qui permettra à celle-ci de tenir compte du déséquilibre affectif manifesté de temps à autre par tous les enfants. Cette définition implique un critère de normalité embrassant les deux aspects du progrès : social et scolaire. On vérifie en général que les difficultés dans l'une de ces

(1) Voir aussi dans le n° 125 l'article sur l'activité des Instituts médico-pédagogiques.

sphères sont liées à des difficultés inhérentes à l'autre, de telle sorte que les difficultés dans les études nous amènent à des problèmes de conduite et le déséquilibre affectif à une apparente stupidité ou à une résistance à l'égard de l'enseignement. L'estimation de l'aptitude potentielle du sujet et de sa puissance d'accommodation incombe dans la plupart des cas au jugement personnel de l'examineur, appuyé sur les indications fournies par les tests. C'est une erreur de concevoir un quotient intellectuel qui serait diminué par les problèmes affectifs et valorisé par la psychothérapie. Il vaut mieux dire que, dans certaines conditions, dont la moins importante n'est pas l'attitude affective de l'enfant au cours de l'examen, les résultats d'un test, même aussi bien conçu que le Binet-Simon révisé, sont *plus* ou *moins* valables ; ce n'est pas le Q. I. qui est élevé ou abaissé, mais bien plutôt la façon de l'estimer qui présente une précision plus ou moins grande. Quant au maître, sa lâche se borne en général à constater qu'un enfant est désadapté et à juger si le cas exige un remède dépassant les ressources dont dispose l'école. Bien entendu, certaines écoles disposent de moyens dont d'autres ne disposent pas ; tout dépend du temps que l'on peut y consacrer à chaque cas particulier. Tous les enfants ayant de la peine à apprendre ne présentent pas des problèmes personnels, mais quand la lenteur constitue un problème personnel sous-jacent, ou une neurose, il est certain que le progrès dans les études en sera affecté.

Il conviendra peut-être de parler d'abord de l'enfant passif, asocial et renfermé, car c'est celui dont on s'aperçoit en général le moins, surtout dans les écoles à classes « nombreuses ». Il cause peu de dérangement en classe ; au maître, il apparaît comme celui qui « pourrait faire mieux », qui se désintéresse volontairement, si l'on peut dire, de la vie de l'école, aussi bien en classe qu'au jeu. Il a peu d'amis et, bien qu'il suive la masse et désire souvent ardemment s'y trouver mêlé, ceci ne prouve rien, sinon que tout intérêt actif lui fait défaut. L'impression de paresse est accrue par l'absence de tout progrès dans l'étude et comme il lui arrive à certaines occasions de se montrer brillant, on est conduit à admettre qu'il est négligent de parti délibéré. Il arrive que la vie imaginative de ces enfants-là soit riche et impérative, de telle sorte que leur intérêt ne se porte pas aux choses de l'école et développe à côté d'elle une vie compensatrice qui remplace les intérêts de la sociabilité actuelle, si peu développés.

Si je choisis particulièrement le problème de la lecture, c'est qu'il se présente quoti-

diennement ; en outre, on y rencontre des cas qui n'ont entre eux rien de commun, sinon la difficulté à apprendre à lire. Les cas de ce genre sont fréquents en Angleterre et aux Etats-Unis, rares en Allemagne, très rares, je crois, en France. Affaire de langues ou de méthodes d'enseignement ? Ils sont plus fréquents, comme aussi les difficultés de langage, chez les garçons que chez les fillettes. On rencontre des cas familiaux et héréditaires. Une forte proportion de ces cas sont gauchers, sinon manuellement, du moins de par leur préférence à se servir de l'œil gauche. Ils sont plutôt instables, maladroits, ont peu le sens du rythme ; ils ne sont généralement pas arriérés, mais lents à apprendre à coordonner et à contrôler leurs mouvements. Malgré cela, ces enfants sont pourtant souvent de bons artisans. Il est possible qu'ils aient le sens de la discrimination auditive peu développé. Il faut rappeler à cet égard les liens étroits qui existent en général entre l'audition et l'acquisition du langage.

On rencontre des difficultés à lire à tous les niveaux d'intelligence. Le genre d'erreurs commises par ceux qui présentent des lacunes de lecture a été analysé par le moyen de statistiques et celles-ci ont révélé certaines corrélations intéressantes. Quoique les inversions fréquentes de mots et les images en miroir de certaines lettres frappent davantage, on peut admettre que ce genre d'erreurs est particulier à la plupart des enfants qui en sont au premier stade, et que c'est leur persistance plutôt que leur apparition occasionnelle qui mérite de retenir l'attention. Ces faits ont été notés par tous les chercheurs, mais on leur a attribué une importance très variée. Les neurologistes qui ont tenté de combiner ces faits en une seule théorie capable de couvrir tous les cas, n'y sont pas parvenus ; ils n'ont pas davantage su montrer quelles régions du cerveau entrent en ligne de compte. Il est peu probable qu'on parvienne jamais à établir une pathologie précise, car presque tous les cas débordent les théories et se rencontrent même quelquefois chez les enfants au développement normal. Y a-t-il là, dès lors, le signe de fonctions ralenties et de lacunes de développement se manifestant en liaison avec diverses sortes de carences ? Ou s'agit-il d'une difficulté inhérente dont nous ne sommes pas en mesure de déterminer la nature ? J'ai l'impression que nous n'avons pas affaire à un élément simple, mais peut-être bien à une tendance innée qui s'extériorise par des voies diverses. A l'une des extrémités de la série on rencontre les cas très rares appelés jadis *cécité congénitale* aux mots : des enfants

bien doués intellectuellement et présentant une attitude normale à l'égard du travail scolaire, présentent une difficulté insurmontable à apprendre à lire. A l'autre extrémité, voici les cas où des problèmes personnels et une mauvaise adaptation font obstacle à l'un des efforts les plus importants que fait l'enfant pour progresser, celui qui consiste à apprendre à lire. Entre deux, on rencontre tous ces enfants mal adaptés, peu doués ou mal éduqués, qui viennent se heurter aux mêmes obstacles.

Pour le thérapeute, le facteur de tous les plus importants est l'attitude de l'enfant, et c'est de ce côté qu'il (ou elle) se tournera, plutôt que vers tel ou tel remède spécial. Une des éducatrices qui, entre toutes celles que je connais, a obtenu les plus beaux succès dans le domaine de la récupération, m'a dit un jour : « J'ai la conviction que je pourrais enseigner à lire à un rhinocéros. » Et ce qui lui serait de beaucoup le plus utile dans cette œuvre, vis-à-vis du rhinocéros, ce serait précisément la conviction même de ce pouvoir.

Je crains, par un exposé aussi bref, d'avoir contribué à rendre mon sujet plus confus, au lieu d'avoir éclairé les différentes faces du problème. Mon seul mérite, dans ce cas, est d'avoir confirmé l'urgence de recherches plus approfondies en ce domaine. Un point toutefois demeure clair : laissés sans traitement, ces sortes d'enfants deviennent des éléments nocifs pour eux-mêmes et pour l'école ; si, par contre, on leur applique un traitement approprié dès le début, il existe peu de cas qui présentent des résultats aussi encourageants.

#### D<sup>r</sup> L. Goldscheider (Pologne). Travail psychologique dans les écoles polonaises.

L'Etat et les organisations privées ont institué des centres d'orientation pédagogique sur une grande échelle et sur toute la surface de la Pologne ; et ceci plus, je crois bien, que dans aucun pays de l'Europe occidentale, car le besoin s'en faisait sentir ici plus que partout ailleurs. Rappelez-vous que notre pays a servi de champ de bataille durant plus de sept ans. En outre, la Pologne est, pour les 70 %, un pays agricole, souffrant de la crise agricole mondiale plus que les autres pays.

Il y a une année et demie, nous avons eu notre premier congrès régional de psychologie scolaire. On y établit le bilan de ce qui avait été fait et le programme de ce qu'il y avait à faire à l'avenir. Nous avons distingué nettement les buts incombant aux psychologues scolaires, aux cliniciens d'orientation pédagogique et aux psychologues de districts.

A. En quoi doit consister le rôle des psychologues scolaires ? Dans certains pays, on admet généralement que le psychologue scolaire doit être un maître plus compétent que ses collègues en matière de tests et venant apporter à ceux-ci son appui en testant les intelligences, les connaissances, etc. En Pologne, nous nous faisons de son rôle une idée différente. Nous nous proposons d'affecter à chaque école secondaire un psychologue entièrement compétent, préparé par des études de psychologie complètes à l'université et ayant plusieurs années de pratique comme maître aussi bien que comme travailleur dans une clinique d'orientation pédagogique. Son devoir sera de consacrer tout son temps au travail psychologique de l'école, sans enseigner aucun sujet. Ceci non seulement par manque de temps, mais pour un motif psychologique. Les enfants apportent plus de confiance au psychologue s'il est dispensé de toute tâche incombant à un maître ; assigner par exemple des rangs aux élèves dans la classe, attribuer des récompenses, punir, etc. Le psychologue scolaire a pour devoir de connaître tous les élèves, de les observer dans leurs jeux et leurs passe-temps, de les assister dans leurs études, etc. C'est à l'école qu'il réunit les données les meilleures qui lui permettront d'être le conseiller par excellence du corps enseignant pour tous les cas où un appui psychologique qualifié est requis.

A l'occasion, il lui incombera de tester les élèves pour leurs examens d'admission ou dans les cas où l'on soupçonne quelque arriération mentale, mais son rôle principal consistera à apporter son aide à ses collègues dans tous les cas difficiles exigeant diagnostic et traitement.

Nous avons actuellement en Pologne plus de vingt psychologues de ce genre, dans des écoles publiques aussi bien que dans des écoles privées. Le statut des écoles secondaires prévoit un psychologue scolaire pour chaque école.

B. Le psychologue scolaire est en relation étroite avec la clinique d'orientation pédagogique. Sans doute chaque psychologue scolaire est compétent pour traiter les cas différents ; mais il a tant à faire et se trouve en présence de tant de cas spéciaux qu'il est obligé d'en envoyer certains à une clinique possédant un personnel qualifié de psychologues, de médecins et de travailleurs sociaux.

Nous avons en Pologne trois sortes de cliniques pour l'enfance :

1. Cliniques d'orientation professionnelle auxquelles incombe la tâche de déceler les aptitudes des enfants pour toute sorte de



profession avec l'aide des méthodes de la technopsychologie.

2. Cliniques d'orientation pédagogique qui, comme en Angleterre, s'occupent de traiter les cas difficiles de toute espèce.

3. Cliniques spécialisées. A ce propos, je voudrais insister sur nos cliniques travaillant en corrélation avec les tribunaux pour enfants. Avant d'être jugés, les adolescents sont envoyés à la clinique. Le résultat des recherches auxquelles on y procède (médicales, sociales, psychologiques) exerce souvent une influence sur le destin ultérieur du coupable. J'ajoute que les travailleurs de ces cliniques sont souvent appelés au tribunal en qualité de témoins.

On trouvera un exposé sur nos cliniques dans le premier chapitre de l'opuscule (on peut l'obtenir gratuitement en anglais) sur l'éducation en Pologne.

C. Le rôle le plus important appartient au psychologue de district dont les autorités scolaires du district utilisent les concours. Nous avons en Pologne deux de ces psychologues, l'un à Varsovie, l'autre en Silésie. Comme il a sous son contrôle de 2 à 300.000 enfants, il ne lui serait pas possible de procéder à des tests individuels; tests et traitements sont l'affaire des psychologues scolaires. L'action du psychologue de district s'exerce sur tous les programmes scolaires et sur le travail des psychologues scolaires de son district; il organise les tests d'examen destinés à sélectionner les écoliers pour leur passage dans les écoles supérieures; il standardise les tests, etc. Son rôle est analogue, je crois, à celui du professeur Burt au *London County Council*.

En outre, le psychologue de district doit :

1. Sélectionner les déficients mentaux à diriger vers les écoles spéciales;

2. Tenter d'éliminer les malentendus qui peuvent surgir entre maîtres, cliniques, psychologues et parents. Nous n'entrerons pas ici dans les détails.

Si, en Pologne, ces conflits ont existé et existent encore, la faute en incombe indubitablement aux deux parties en présence. Il est vrai: il existe certains psychologues qui malheureusement ont réussi à se rendre odieux aux maîtres par leurs airs de supériorité; dans la plupart des cas toutefois, il s'agit là de personnages qui n'ont jamais été maîtres eux-mêmes dans des écoles. Par ailleurs les maîtres devraient connaître le travail des psychologues et celui des cliniques, afin d'apprécier leur importance, afin de collaborer avec le psychologue et le médecin scolaires.

Le psychologue de district organise également des conférences d'information, des

cours et des voyages d'études pour maîtres, afin de prévenir ces malentendus. Enfin il organise la propagande parmi les parents, afin de leur faire connaître les méthodes d'éducation qu'il faut appliquer.

Qui sait si nous aurions encore besoin de cliniques pour enfants, si nous possédions assez de cliniques pour maîtres, pour parents et pour psychologues?...

Pour finir, je voudrais proposer la création d'un centre d'échanges international en matière d'expériences et d'expérimentation faites dans les cliniques d'orientation pédagogique de tous pays, ceci afin que chacun puisse être tenu au courant des méthodes nouvelles et afin que les possibilités accrues qui en résulteront se répercutent sur notre œuvre.

**Dr Omar (Egypte). La Clinique médico-psychologique en Egypte.**

#### *Origine de notre clinique.*

1. Il y a cinq ans on a créé, à l'Institut d'Education de Gizeh, en Egypte, une école expérimentale dans le but d'expérimenter les nouvelles méthodes d'éducation.

L'attention portée sur ces enfants individuellement a fait surgir différents problèmes; les cas difficiles ont été soumis au corps enseignant de l'Institut en tant que formé de spécialistes de l'enseignement. Ces problèmes nous ont obligés à examiner sérieusement le traitement qu'il serait nécessaire d'appliquer à ces enfants infortunés pour les ramener à l'état normal. Ces réflexions ont conduit à l'établissement d'une première clinique et plusieurs membres du corps enseignant, spécialistes de leurs branches respectives, ont collaboré à former un centre pour l'étude de ces cas.

2. Le travail volontaire forma la base de cette clinique; chaque membre du personnel dirigeant y jouait le rôle qui lui incombait, de telle sorte que l'unité s'est réalisée entre les apports du psychiatre, du psychologue et de l'éducateur.

3. Le nombre des cas s'est accru peu à peu; les efforts demandés au personnel devinrent excessifs; mais en même temps d'autres membres de l'Institut ont manifesté de l'intérêt pour le travail de la clinique et ont offert leur concours, chacun selon sa spécialité. On a dès lors systématisé le travail et deux sections ont été établies. Les cas provenaient pour la plupart de l'école expérimentale; quelques-uns aussi d'autres écoles.

4. La plupart concernaient de l'arriération scolaire. On note aussi des cas de désordre, de malpropreté, d'enurésie, de paresse, de

peur de l'obscurité, d'obstination, de tempérament violent, de mensonge prémédité, d'inappétence. Dans certains cas, des diathèses physiques étaient associées aux anomalies psychiques et il est arrivé que plusieurs facteurs différents ont coïncidé. Par exemple, des cas de paresse et d'arriération se sont montrés liés à du lymphatisme thyroïdien, à des adénoïdes, à de l'épanchement biliaire, à de l'ankylose, ou dus à de la surdité ou à une mauvaise vue. Mensonge et vol, liés à de l'arriération.

5. Nous basons en général le traitement sur les méthodes reconnues comme efficaces en Angleterre et aux Etats-Unis. Il est un point toutefois qu'il faut souligner et qui concerne le rôle de l'infirmière sociale dans le traitement. Nous avons toujours éprouvé de la difficulté à interroger les parents, et surtout les mères, à la clinique. C'est pourquoi, dans chaque cas, l'infirmière visiteuse doit se rendre au domicile, en possession de la plainte et du rapport fournis par l'école. A son tour, le rapport de l'infirmière visiteuse joue son rôle dans le diagnostic et le traitement du cas. Ceci, je crois, est différent de ce qui se fait ailleurs dans les cliniques.

Un autre point à signaler est l'adaptation de l'enfant. Nous préférons toujours que cette adaptation se fasse dans le milieu normal de l'enfant, là où se sont produites les difficultés. Nous tentons de le traiter et de le corriger de sa faute sociale, physique ou psychologique de telle sorte qu'il se réadapte lui-même à son milieu; nous sommes presque sûrs alors qu'il n'y aura pas de rechute.

6. J'ose ajouter que nous avons obtenu certains succès qui ont été duement reconnus par les maîtres et par les parents, et qui nous ont valu leur reconnaissance et leur appui.

Ce qui précède suffit à donner une vue d'ensemble de notre clinique. Une question se pose toutefois: vaut-il mieux rattacher une clinique de ce genre à un hôpital ou à un institut pédagogique, comme c'est le cas pour la nôtre?

1. Le cours de psychologie à l'Ecole de Médecine ne suffit pas à rendre le médecin apte à traiter un malade; mais il est assez bon en tant qu'information générale.

2. Rattachée à l'hôpital, la clinique serait orientée vers le diagnostic, plutôt que vers le traitement. Le traitement de nos malades exige une intervention éducative et psychothérapique régulière que l'hôpital n'est pas à même d'assurer.

3. Comme l'examen ne présente pas de difficulté, on peut y procéder facilement dans quelque hôpital que ce soit.

4. La plupart des cas sont d'ordre psychologique.

Quant à la clinique rattachée à notre Institut, nous pensons qu'il est à tous égards plus indiqué qu'elle soit considérée comme une section de cet Institut. En effet:

1. L'Institut peut facilement collaborer avec la clinique, car tout le personnel médico-pédagogique de la clinique se compose de psychiatres.

2. Notre Institut pédagogique est sans cesse en rapport avec les écoles primaires et secondaires dans le but d'apporter aux candidats en pédagogie son appui dans la pratique de l'enseignement. Ceci facilite le dépistage et le traitement des cas difficiles.

3. Les difficultés se produisent dans certains cas à l'école même, et le maître est dès lors le tout premier dont on recueillera le témoignage.

4. Les étudiants en pédagogie attachés à notre Institut pédagogique ont là une bonne occasion de s'initier à l'hygiène mentale, ainsi qu'à la pédagogie et à la psychologie médicales. Ceci permettra, croyons-nous, à l'étudiant de connaître l'enfant anormal; sa collaboration pratique à la clinique rendra des services; et plus tard encore il pourra lui apporter son concours.

Il me semble que, de façon indirecte, le maître est un des éléments les plus importants de la clinique.

*Avenir de notre clinique.*

Elle constituera:

1. Un centre d'adaptation pour les enfants anormaux;

2. Un centre de recherches pour problèmes d'éducation concernant les enfants normaux;

3. Un moyen d'éducation pour les parents d'enfants malades et un lien entre le foyer et l'école;

4. Un centre pour former le personnel futur des cliniques infantiles.

## Chronique française

### Le chômage et la sous-alimentation des enfants.

Le chômage, l'accroissement des dépenses de guerre ont entraîné à leur suite toute une série de conséquences parmi lesquelles il faut tout d'abord noter la sous-alimentation des enfants.

« Il y a quelques mois, écrit Jean Wintch, M<sup>me</sup> Moll-Weiss fit à l'Académie des Sciences morales et politiques, une communication sur la sous-alimentation des écoliers de certains quartiers de Paris. Dans les IV<sup>e</sup>, XII<sup>e</sup>, XIII<sup>e</sup>, XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> arrondissements, 20 à 30 % des enfants sont nettement en état de déficience physique ; dans le XI<sup>e</sup>, la proportion dépasse 30 % et dans le XX<sup>e</sup> elle atteint 60 % des écoliers. Dans le XIII<sup>e</sup>, par exemple, sur 270 enfants profitant de la cantine, le tiers n'a que le repas que celle-ci leur offre, pour toute nourriture au cours de la journée.

Le problème de la carence alimentaire n'est pas un accident local, car en Suisse il se pose également. » (*Plus Loin*, novembre 1936.)

Il se pose également en Allemagne, ainsi que l'a signalé le docteur Jeudon dans la Revue de Vulgarisation clinique et thérapeutique des Sciences Médicales. La crise économique et l'effort hitlérien consacré à la préparation guerrière y ont aggravé, plus qu'ailleurs encore, la sous-alimentation des enfants.

C'est un mal général qui ne paraît pas s'atténuer.

La sous-alimentation entraîne la moindre résistance des enfants devant les épidémies, l'augmentation des instables, des nerveux, des coléreux, des lymphatiques, ainsi que le fait remarquer D. Dupuis dans *L'Ecole des Petits* (30-1-1937). Cette directrice d'Ecole maternelle, et Bouraillon dans *L'Ecole Maternelle française* (mars 1937) s'efforcent d'y trouver des remèdes. Il ne s'agit en réalité que de palliatifs, et l'effort accaparé par les énormes dépenses militaires actuelles, s'il résorbe une partie du chômage, n'est pas non plus un remède. Le remède est sans nul doute dans une meilleure répartition de l'effort humain. Le travail des hommes devrait être consacré aux besoins des hommes, et les besoins d'éducation, d'enseignement, d'organisation des loisirs sont grands, plus grands certes que le besoin de guerre.

### Le chômage, les bouleversements sociaux et l'Ecole.

Le chômage n'a pas été sans influence sur les bouleversements sociaux. Le fascisme italien lui semble dû en grande partie, Hitler a recruté ses nazis surtout parmi les jeunes chômeurs. Mais si, en France, les partisans de l'autocratie — Croix de feu, puis membres de la Solidarité française — ont aussi trouvé des adeptes parmi les chômeurs, la majorité de ceux-ci s'est montrée favorable à la formation démocratique du Front populaire.

Les élections ayant porté au pouvoir un gouvernement de Front populaire, ce gouvernement a voté tout d'abord la *prolongation de la scolarité* jusqu'à quatorze ans. Le moment choisi était en un sens favorable car déjà, faute de travail, de nombreux enfants continuaient de fréquenter l'école après treize ans. D'un autre côté cette prolongation de la scolarité avait pour résultat le surpeuplement de nombreuses classes ; il devenait nécessaire de bâtir de nouvelles écoles et d'augmenter le personnel enseignant d'où un accroissement de dépenses en un temps où la situation budgétaire était nettement déficitaire.

Voter la prolongation de la scolarité est une chose, la faire appliquer et l'organiser est autre chose. Il semble bien que les difficultés sont encore loin d'être résolues (*Ecole Emancipée*, 20 sept. 1936 ; *Revue scolaire d'Alsace et de Lorraine*, 25 décembre 1936 ; *Journal des Instituteurs*, 13 mars 1937, etc.).

Le 2 mars 1937 le Gouvernement approuvait un projet de loi, présenté par le ministre de l'Éducation nationale, sur la réforme de l'enseignement. Ce projet, qui sera soumis à la Chambre des députés, a pour but la *réalisation de l'Ecole unique*. C'est un projet démocratique et un essai de mise en ordre.

Au lendemain de la guerre, l'anarchie de nos divers enseignements, du primaire, du secondaire et du technique, fut dénoncée assez bruyamment par les Compagnons, par Zoretta dans son ouvrage *Education*, par Léon Brunschvicg dans « Un ministère de l'Éducation nationale » et par divers auteurs. Les projets des Compagnons, de la Commission de l'Ecole unique, de M. Lapie, de M. Ducos, de M. de Monzie, soulevèrent de nombreuses objections, il en sera sans doute de même de celui de M. Jean Zay qui a ce-

pendant beaucoup plus de chances d'aboutir.

Examinons quelques-unes des questions soulevées par les réformes faites ou projetées.

### Comment sera aménagée la septième année de scolarité ? (13 à 14 ans.)

Tout d'abord il semble bien qu'on ne veut pas ajouter d'études nouvelles : les programmes d'études — et surtout les manuels scolaires — étaient trop ambitieux, ils se trouveront répartis sur sept années au lieu de six. On ajoutera cependant : culture physique et jeux d'une part ; travaux manuels d'autre part. Ces travaux manuels seront toujours conçus « comme un moyen de culture de l'intelligence et non comme une préparation prématurée à une profession spécialisée ».

Mais si le Ministre de l'Education nationale a écrit à ce sujet une fort belle circulaire (30 octobre 1936), il ne semble pas que les difficultés soient résolues : les crédits manquent pour le matériel de travaux manuels ; les maîtres ne sont sans doute pas toujours bien adaptés à ces nouvelles tâches ; enfin, dans les milieux ruraux surtout, l'établissement de classes de scolarité prolongée — pour les enfants possédant le certificat d'études primaires élémentaires, *d'une part*, pour les enfants ne possédant pas ce diplôme, *d'autre part* — se heurte à de nombreux obstacles.

### Mais que va devenir le certificat d'études primaires élémentaires ?

Rappelons d'abord les critiques — justifiées, mais qui valent pour la plupart des examens, de notre ami Hulin dans *L'Ecole Nouvelle*. Piéron dans le *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle* (octobre 1936), qualifie le C. E. P. E. d'examen « bâtarde », dont on ne sait s'il est destiné « à contrôler des connaissances ou à vérifier des aptitudes ».

Mais les parents des élèves et la plupart des instituteurs sont hostiles à la suppression de cet examen, que le Ministre conserve, dans son projet. L'article 6 du projet ministériel précise que « ce diplôme est décerné après un examen public auquel pourront se présenter les enfants ayant douze ans révolus au 31 décembre de l'année où ils subissent l'examen. Toutefois pourront être autorisés à s'y présenter un an plus tôt les élèves susceptibles d'entrer dans l'enseignement du second degré ». Cette dernière phrase est une conséquence de l'article 8 du même projet : « L'enseignement public

du second degré est gratuit. Il est exclusivement réservé aux enfants pourvus du certificat d'études primaires élémentaires. »

Il est évident que le Ministre a essayé de donner satisfaction à la plus grosse majorité possible. Les adversaires de notre organisation anarchique trouvent de multiples sujets de satisfaction dans son projet : l'enseignement secondaire ne commencera pas aussi tôt que le primaire, celui-ci ne se prolongera pas outre mesure (les Ecoles primaires supérieures seront rattachées à l'enseignement secondaire, etc.).

Les démocrates notent avec plaisir la gratuité de l'enseignement secondaire, réservé à une élite intellectuelle. Les instituteurs conservent un examen auquel beaucoup tiennent. Les maîtres de l'enseignement secondaire voient l'âge de l'examen abaissé pour ceux qui désirent poursuivre les études secondaires.

A vrai dire, ni les maîtres secondaires, ni les maîtres primaires ne sont tout à fait satisfaits.

Les instituteurs désirent conserver le certificat d'études primaires élémentaires — et non point les deux certificats d'études existant actuellement — comme *examen de fin d'études* auquel pourraient se présenter les enfants ayant treize ans révolus au 31 décembre de l'année où ils subissent l'examen. Ils voudraient donc que l'âge de l'examen soit retardé d'une année. Ils admettent bien la nécessité d'un *examen de passage, de sélection*, pour les enfants se destinant à l'enseignement du second degré, mais, disent-ils, cet examen ne devrait pas s'appeler certificat d'études, il n'intéresse que la minorité des enfants qui désirent poursuivre leurs études secondaires, si on y présente d'autres enfants « on aura de la peine, ensuite, à obtenir d'eux un travail sérieux et une fréquentation assidue... Nous ne voulons subordonner ni la majorité de nos élèves et leurs maîtres, ni le rythme de notre enseignement populaire aux convenances de la minorité qui désire nous quitter de bonne heure pour les établissements du second degré » écrit M. Kuhn. (*Journal des Instituteurs et des Institutrices*, 20 mars 1937.)

Les maîtres de l'enseignement secondaire ont d'autres préoccupations : ce qui leur importe, c'est non seulement que l'examen de passage se fasse assez tôt mais aussi qu'il soit un *examen d'aptitudes et permette de sélectionner les meilleurs*. Les membres de l'enseignement primaire ne s'opposent certes pas à ces souhaits et même nous voyons l'un d'eux écrire : « Je voudrais... que les jurys d'examen comprennent des professeurs du deuxième degré en nombre

au moins égal aux maîtres du premier degré. » (*Journal des Instituteurs*, 3 avril 1937.)

### Sélection et orientation professionnelle.

L'une des nouveautés du projet ministériel et celle qui soulèvera le moins de critiques, du côté des maîtres tout au moins, c'est la place faite à l'orientation professionnelle :

« Art. 9. — L'enseignement du second degré commence par une année d'études dans une classe d'orientation.

Art. 10. — Après l'année d'orientation, l'enseignement du second degré est donné dans trois sections : classique, moderne, technique.

La répartition des élèves dans les différentes sections se fait, compte tenu du désir des familles et de l'intérêt général, d'après le goût et les aptitudes décelés dans la classe d'orientation et éventuellement dans les classes suivantes.

En vue de cette orientation, les organismes compétents (bureau universitaire de statistique, office d'orientation professionnelle) rassembleront et publieront périodiquement tous renseignements utiles sur les carrières ou les débouchés. »

Le danger serait une trop grande hâte dans l'application de cette réforme.

### Formation des maîtres du premier degré.

Citons d'abord les articles 16 et 17 du projet :

« Art. 16. — Dans les écoles primaires, nul ne peut exercer les fonctions de directeur ou de directrice, d'instituteur ou d'institutrice, ni être chargé d'une classe sans être pourvu du baccalauréat.

« Art. 17. — Les candidats aux fonctions d'enseignement dans les écoles publiques du premier degré reçoivent obligatoirement une formation professionnelle dans les écoles normales primaires. Ces études sont sanctionnées par un certificat d'aptitude pédagogique. »

Le projet ne précise pas de quel baccalauréat il s'agit : classique ? moderne ? technique ?

Tel quel ce projet soulèvera un assez grand nombre d'objections. Trop d'intérêts, de traditions, d'aspirations sont en conflit et le problème est fort complexe aussi risqué-t-on d'aboutir à une série de fâcheux compromis.

Pour y voir plus clair reportons-nous en arrière d'une bonne cinquantaine d'années. « A 15 ou 16 ans, quelquefois plus tard, l'instituteur de leur commune les présentait à l'école normale, souvent même ils

prénaient leur brevet à l'école de leur village et entraient directement dans l'enseignement. Ils étaient nommés instituteurs dans quelque campagne où ils passaient la plus grande partie de leur carrière. Ils étaient vraiment des paysans... Ils exerçaient dans le pays une grande influence, non seulement comme instituteurs, ... mais plus encore peut-être par leur fonction de secrétaire de mairie. » Vingt ans plus tard : « A douze ou treize ans, après avoir obtenu son certificat d'études, le bon élève de l'école primaire qui veut devenir instituteur quitte sa petite classe pour aller à l'école primaire supérieure... ces enfants sont instruits comme s'ils étaient tous destinés à devenir des savants ou des amateurs. » Puis suit l'enseignement des Ecoles normales primaires qui « n'est pas fait pour corriger les grandes erreurs de l'enseignement primaire supérieur ». Nous empruntons ces détails à l'ouvrage si intéressant de **M. T. Laurin** : *L'Ecole rurale et la Profession agricole*.

Cependant : « A l'heure actuelle, il y a dans notre personnel d'instituteurs des intelligences vives qui auraient pu accéder à des fonctions bien plus hautes si les circonstances le leur eussent permis. Ce sont ces bons sujets qui donnent au corps enseignant de nos écoles primaires un éclat particulier que des étrangers se sont plu à reconnaître » (F. Raynal, *Journal des Instituteurs et des Institutrices*, 3 avril 1937).

En serait-il de même au cas où le projet ministériel serait appliqué ? F. Raynal ne le pense pas : « Je crains que leur qualité intellectuelle vienne à baisser, parce que, seuls, les bacheliers médiocres, par impuissance à viser plus haut, se rabattent par dépit sur une carrière mal rétribuée qui requiert beaucoup de dévouement et qui est presque un apostolat. »

Par ailleurs les adversaires du baccalauréat — défenseurs du Brevet supérieur, condamné à disparaître dans le projet ministériel — trouvent que les chiffres ont du bon et tirent la leçon de divers concours : pour l'emploi de surnuméraire aux P. T. T. (*Journal des Instituteurs*, 13 mars 1937) ; pour l'emploi de rédacteurs à la Préfecture de Bordeaux, pour un emploi d'Inspecteur départemental des fraudes (*Revue scolaire d'Alsace et de Lorraine*, 1<sup>er</sup> octobre 1936), concours où tous les Brevets supérieurs furent reçus alors qu'échouaient de nombreux bacheliers et licenciés.

Ces chiffres prouvent tout au plus qu'attirés par des traitements supérieurs, des membres de l'enseignement primaire s'en évadent. Le remède n'en est pas dans un re-

tour à la préparation d'autrefois — comme l'aurait voulu Laurin — ni dans le maintien de la situation actuelle, comme d'autres le désirent, mais dans une amélioration de la situation matérielle et morale, des Instituteurs et Institutrices primaires.

La Fédération générale de l'Enseignement, non sans quelques hésitations, paraît être d'accord, dans l'ensemble, avec le Ministre qui semble lui-même s'être inspiré des projets précédents de cette Fédération et des résolutions de la IV<sup>e</sup> Conférence internationale de l'Instruction publique, Genève, 1935.

Nous eussions, pour notre part, préféré voir le Ministre s'inspirer des vues toutes différentes exposées par Ferrière sous le titre : L'École active et la préparation des Educateurs (*Education*, janvier 1937) : « ... de seize à dix-huit ans, la formation professionnelle doit se faire mi-partie théorique et mi-partie pratique, dans des écoles modèles de tous les degrés, par le moyen de stages où prédomine le contact avec la réalité concrète : choses, enfants et maîtres pratiquants. Une culture universitaire, qui élargisse la vision scientifique, morale, sociale et philosophique et permette l'approfondissement des aptitudes prédominantes, viendrait couronner ces études spécialisées, de dix-neuf à vingt et un ans ou, si possible, plus longtemps. »

Il nous semble que dans le projet ministériel les fondations (la formation professionnelle) viennent après la toiture de l'édifice. Par formation professionnelle nous n'entendons pas seulement les études, pratiques et théoriques, de psychologie et de pédagogie mais aussi celles qui permettraient d'approfondir les notions qui doivent être enseignées à l'école primaire : les jeunes maîtres ont sans doute fait de bonnes études en sciences naturelles mais se sont-ils préparés le mieux possible à répondre aux questions que pourraient leur poser des enfants au cours d'une promenade scolaire dans la campagne ? ils ont étendu leurs connaissances mathématiques, mais un professeur de mathématiques leur a-t-il fait approfondir les notions les plus élémentaires, celle de nombre, par exemple ? un professeur de psychologie et de pédagogie a-t-il repris cette question à son point de vue, étudiant avec eux, par exemple, le rôle de l'affectivité et de la perception dans l'acquisition de la notion ? etc., etc. De telles études, qui prendraient la future profession comme centre d'intérêt, assureraient aux études de culture des fondations solides. Il n'y aurait point d'ailleurs formation professionnelle puis culture, mais d'abord formation professionnelle générale alliée à une culture

professionnelle et ensuite, parallèlement, formation professionnelle plus ou moins spécialisée et culture générale.

### Différenciation. Concentration. Loi du progrès.

Nous venons de parler d'une formation professionnelle plus ou moins spécialisée. Cette spécialisation qui est une différenciation peut se faire de diverses façons suivant que l'on recherche l'adaptation au milieu, l'adaptation aux enfants, l'adaptation à la matière d'enseignement.

L'adaptation au milieu, et plus particulièrement la différenciation : instituteurs ruraux et instituteurs de villes, fut proposée en 1918 par M. Lapie. Elle a été reprise sous une autre forme par M. de Monicault. Les projets assez mal étudiés se heurtèrent à des difficultés d'application et aussi à l'hostilité du personnel enseignant qui craignait que cette division ne devienne une cause de faiblesse pour les organisations syndicales ou corporatives.

L'adaptation aux enfants se fait petit à petit. Si on remonte en arrière d'une dizaine d'années on remarque que les mêmes études, les mêmes diplômes ouvraient toutes les portes de l'enseignement primaire. Voici quelques années il fut créé une mention à l'usage des jeunes filles se destinant à l'enseignement dans les écoles maternelles, et une première différenciation s'est ainsi introduite dans la préparation des maîtres.

Mais cette différenciation créa un besoin de liaison, de coordination, de *concentration* dont nous trouvons actuellement l'écho dans toutes les revues scolaires mais plus particulièrement dans *L'École Maternelle Française* (deux articles consacrés à « La liaison de l'École Maternelle à l'École Primaire » dans le seul numéro de février 1937) et dans *L'École des Petits*.

Après les petits, les anormaux. « Le Directeur de l'Enseignement primaire en plein accord avec M<sup>me</sup> Brunschvicg, sous-secrétaire d'Etat à l'Éducation nationale, a organisé un stage de deux mois pour la formation des maîtres pour les classes de perfectionnement à créer. » (*L'École Maternelle Française*, février 1937.)

L'adaptation à la matière d'enseignement se fait depuis de nombreuses années, on en a même quelque peu abusé dans certains établissements d'enseignement secondaire. Les spécialistes des matières d'enseignement tiraillent les élèves en tous sens, ce sont les principaux responsables du surmenagé des élèves et de la surcharge des programmes. Avec des jeunes gens et des jeunes filles,

dont la mentalité diffère peu de la nôtre, il importe moins que le professeur soit psychologue, il importe plus qu'il connaisse bien ce qu'il doit enseigner et la spécialisation des maîtres en professeurs de lettres, de sciences, etc., s'impose. Mais cette **différenciation n'est un progrès que si elle est accompagnée d'une concentration** qui assure « L'union et la continuité dans notre enseignement », ainsi que le montre une étude parue dans *Le Trait d'Union* (n° 1 et 2, 1936).

Cette adaptation à la matière d'enseignement est généralement assez poussée et n'offrirait que peu d'avantages si on l'appliquait à l'enseignement primaire, ailleurs que dans des écoles expérimentales et sauf peut-être aussi à certains enseignements tels que la musique et la gymnastique pour lesquels on peut, avec *Plus Loin*, admettre des « instituteurs itinérants ayant une dizaine d'écoles dans leur circuit ».

On hâterait sans doute le progrès de l'organisation de l'Éducation si on se rendait compte de la marche du progrès vers une différenciation et une concentration croissantes et si on observait ce qui se passe à côté. L'évolution médicale peut nous fournir d'utiles suggestions. « La médecine a évolué. Son progrès consiste essentiellement dans l'établissement d'un diagnostic de plus en plus précoce, ce qui permet la possibilité d'un traitement plus prompt et plus efficace. Ce progrès... nécessite des techniciens spécialisés dans chaque technique nouvelle, dans chaque technique particulière. ... Le praticien a à chaque instant besoin de la collaboration des spécialistes pour préciser un diagnostic. Le médecin, qu'il soit spécialiste ou praticien, ne peut plus travailler seul. » (M. Pierrot, *Plus Loin*, octobre 1936.)

Et le Dr Trenga constate lui aussi : « L'individualisme médical qui, ... caractérisait la médecine, se mue, de plus en plus, en une sorte de collectivisme, créateur de Taylorisation, de standardisation de la médecine. Evolution que nous n'avons pas le droit de blâmer ou d'encenser, mais que nous devons enregistrer comme fatale. Bientôt, il se peut qu'il y ait des ouvriers médicaux, employés chacun selon ses capacités physiques, intellectuelles et techniques, dans un compartiment médical spécialisé. » (*Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, janvier-février 1937.)

Une évolution de ce genre commence dans l'enseignement. Elle serait hâtée s'il était créé des écoles expérimentales en France ainsi que le propose Freinet dans *l'Éducateur prolétarien* (15 oct. 1936) et des Lycées

d'expériences, non moins nécessaires, ainsi que l'indique E. M. Ginat dans *La Nouvelle Éducation* (juillet 1936). Nous concevons très bien ces écoles expérimentales comme des centres d'expériences et de recherches, des offices de documentation où des jeunes maîtres viendraient faire des stages et d'où partirait des pédagogues itinérants. Mais nous ne sommes point entièrement d'accord avec Freinet. Notre ami place ces écoles sous le contrôle d'un Bureau d'Éducation. Cette centralisation nuirait, pensons-nous, au développement des idées originales. Pour peu que les écoles expérimentales se développent et diversifient leurs recherches, leur organisme risquerait de n'être plus à l'échelle de l'esprit qui les dirigerait. Il nous paraît au contraire nécessaire — en France surtout où la centralisation est excessive — de décentraliser et de rattacher les écoles expérimentales projetées aux Universités existantes. Croit-on que le Groupe du Nord, si actif, gagnerait à être étroitement rattaché à Paris ?

À propos de la profession médicale, le *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle* de janvier-février 1937, nous présente quelques constatations qui s'appliquent également à la profession enseignante. Le Dr Parcheminey écrit : « Je considère qu'on a oublié dans l'orientation professionnelle et intellectuelle de l'enfant la base essentielle de toute activité qui est l'affectivité et les pulsions des instincts. » « Reste le plan moral. C'est le plus important. » Dr Jourdan.

« S'il veut être médecin, il lui faudra avant tout des qualités morales. » Dr Ducuing.

Le Dr A. Trèves veut que l'on fasse valoir les qualités morales que réclame la profession médicale et le Dr Toupet est plus radical : à ceux qui n'ont pas la vocation « on conseillerait d'aller vendre autre chose ».

Nous pourrions multiplier les citations, toutes nous montrent que la marche vers la spécialisation, la standardisation s'accompagne d'une diminution de la conscience professionnelle. Il y a là un danger en perspective — auquel Laurin avait déjà songé — dont le projet ministériel de formation des maîtres ne paraît pas se soucier.

#### Programmes et méthodes.

« À temps nouveaux écoles nouvelles », tel est le titre d'un article de Ch. Besnier dans *l'École et la Vie* (30 janvier 1937); tel est aussi, en fait, le sujet de nombreux articles de revues. Le plan belge et le succès du Front populaire ont donné à Freinet

l'idée d'un nouveau plan français. L'idée est en marche, nous y reviendrons.

### L'installation matérielle des écoles

« Plus de Palais scolaires ni de Classes surpeuplées », écrit avec raison M<sup>me</sup> Guéritte (*La Nouvelle Education*, février 1936). « J'aimerais savoir comment chacune d'entre vous a résolu la double question des langues et des pieds... », écrit J. Guet dans *L'Éducateur prolétarien* (15 mars 1937). La question des pieds que nous connaissons assez bien pour avoir eu quarante-cinq élèves aux sabots solidement ferrés dans une classe pavée, a été solutionnée dans « Les nouveaux bâtiments de Franklin » (voir *Le Trait d'Union*, 1<sup>er</sup> et 2-1936) à l'aide de sols en caoutchouc de 5 millimètres d'épaisseur et aussi par le choix des tables, « 6 pieds seulement pour quatre pupitres ». Dans ces bâtiments « Les briques creuses contribuent aussi au silence » et ceci est fort bien, car la suppression des bruits inutiles rend possibles et tolérables les bruits qui font l'école vivante.

### Musique.

Dans notre précédente Chronique nous avions confondu le pipeau de bambou « qui a de bien plus beaux sons et plus doux, et qui doit être fabriqué par le joueur ».

nous écrit M<sup>me</sup> Guéritte, avec les flûtes de celluloid dont le son est affreux — d'après M<sup>me</sup> Guéritte — et celles d'ébène qui sont d'un prix élevé. A vrai dire ces flûtes de celluloid et d'ébène sont aussi appelées pipeaux par divers auteurs. D'un autre côté Lina Roth (*L'Éducateur prolétarien*, 15 février 1937) affirme la supériorité du pipeau de celluloid qui a deux octaves complets, qui est juste — qualité qui manque généralement, dit-elle, aux pipeaux de bambou — et présente divers avantages qu'il nous serait trop long d'énumérer.

Ces discussions nous paraissent secondaires. « Redisons, écrit M. Chevais, que l'instrument de l'élève est surtout utile quand le maître manque de moyens pour conduire l'éducation de l'oreille, et que les exercices instrumentaux ne devraient jamais empiéter sur l'exercice vocal d'un seul élève. » (*La Musique à l'École*, novembre 1936.) N'oublions pas le Disque auquel *L'Éducateur prolétarien* a consacré un numéro spécial (10-2-1936) et qui est également l'objet d'une étude intéressante dans *Le Trait d'Union*, 1-10-1936.

Ceux que la question intéresse voudront bien se reporter aux études si documentées de l'excellente revue « La Musique à l'École ».

E. DELAUNAY.

---

## Nouvelles Diverses

---

### Une nouvelle Revue d'éducation pour l'enseignement du second degré

Directeur : M. CHATELET  
Secrétaires : MM. GINAT et WEILER  
(Chez BELLIERE, PARIS)

Nous avons entretenu nos lecteurs de l'important congrès qui, au Havre, a réuni, l'année dernière, de nombreux membres de l'enseignement du second degré (lycées, collèges, écoles supérieures, écoles normales, écoles professionnelles). Cet effort de rapprochement s'est concrétisé dans la publication d'une revue : « L'information Pédagogique » qui paraît tous les deux mois. Les deux premiers numéros (janvier et mars-avril) nous permettent de saluer en « L'information Pédagogique » une revue inspirée des principes de l'éducation nouvelle. Dans son Comité de rédaction, nous relevons d'ailleurs les noms de nombreux adeptes de l'éducation nou-

velle (MM. Bloch, Bouchet, Cousinet, M<sup>me</sup> Flayol, MM. Hunziker, Lalande, Lebrun, Monod, Weill). Le programme publié en tête du premier numéro est bien dans la ligne de l'éducation moderne; nous y lisons ceci :

« Pour aboutir à une organisation, il faut chercher à développer les liaisons; liaisons entre les enseignements secondaire, primaire, supérieur et technique; liaisons entre les divers établissements, malgré leur diversité et en raison même de cette diversité; liaison entre tous ceux qui sont responsables de cet enseignement, soit qu'ils le donnent, soit qu'ils le dirigent; liaison entre les responsables et les usagers de cet enseignement, et nous entendons par « usagers » ceux qui en ont besoin pour leurs enfants, mais aussi ceux qui, à titre quelconque, en savent ou en doivent prévoir les conséquences pour l'avenir du pays. »

« Pour organiser il faut vouloir des réalisations pratiques et immédiates. Il faut ouvrir pas à pas un chemin net et clair dans la fo-



rêt touffue, mal coupée de sentiers en labyrinthe ; il faut établir un escalier qui, marche à marche, s'élève vers l'idéal. Il faut éviter les plans trop grandioses, les condamnations trop définitives, les démolitions trop théoriques, les reconstructions trop simplistes ; tout cela ne peut qu'engendrer des discussions vides, des heurts passionnés, des débats sans entente et sans conclusion. Les sujets précis, les expériences localisées peuvent, au contraire, conduire à des réalisations modestes mais certaines, qui montrent autant les difficultés que les possibilités et dont la réussite ou l'insuccès sert de guide aux novateurs, prépare l'opinion publique et, au surplus, permet tout aussi bien et mieux que les vastes théories d'étudier et de préciser les fins de l'enseignement et les conditions psychologiques de l'éducation. »

« L'exposé, l'étude et la discussion des réalisations ont été les préoccupations essentielles du Congrès du Havre, où est née l'idée de cette Revue. Dans les discussions des commissions, dans les visites d'une exposition sans précédent, dans les séances plénières, par la lecture de nombreuses communications, les administrateurs, les professeurs, les parents d'élèves, les représentants de l'industrie et du commerce ont appris l'existence de multiples essais, de belles expériences, de conclusions certaines, tentés et obtenus par de nombreuses bonnes volontés qui s'ignoraient les unes les autres. Ils ont eu la révélation d'une œuvre considérable mais anonyme, et, ce qui est plus grave, dispersée et méconnue. Ils ont eu le sentiment unanime de la nécessité d'une organisation qui, seule, pourra donner un rendement efficace à ces essais, ces expériences, à ces conclusions dont la dispersion est une cause fatale d'infécondité. »

Ce premier numéro met fort heureusement au premier rang la connaissance de l'enfant qui est bien une des préoccupations caractéristiques des éducateurs nouveau. On y trouve un article de M. Weiler sur « la connaissance de l'enfant », un autre de M. Fournier intitulé : « Un élève c'est un enfant », un autre de M. Bouchet : « Celui qui nous intéresse d'abord ; l'écolier réel », un autre de M<sup>lle</sup> Carroi : « Pour mieux connaître nos élèves », enfin le D<sup>r</sup> Dubar donne des conseils sur la discrimination des élèves au point de vue des défauts de la vue.

Dans le 2<sup>e</sup> numéro sont étudiées plusieurs techniques générales : en particulier le travail collectif et le travail par équipes. M. Cousinet y expose sa méthode de travail par groupe pour les enfants, même du 1<sup>er</sup> degré. M<sup>lle</sup> Carroi, une expérience de développement individuel et de travail par équipe dans un lycée de jeunes filles. M. François une expérience du système d'équipes dans un lycée de garçons (classes d'histoire et de géographie). M. Negre parle d'une enquête collective dans une école pratique. M. Normand des monographies collectives à l'école primaire. La Revue donne d'intéressants détails sur l'étude du « B. I. E. » au sujet du travail par équipes à l'école (1). Enfin, le même numéro contient le remarquable rapport de M. Monod sur l'éducation morale dont nous avons donné également de larges extraits dans « Pour l'Ère Nouvelle » (N<sup>o</sup> 122, novembre 1936)

E. T.

(1) Nous avons donné des extraits et une analyse de cet ouvrage dans le n<sup>o</sup> 109, juillet 1935.

## Livres

### OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

P. GUILLAUME, **La formation des habitudes** (in-16 de 206 p., Paris, Alcan, 1936, prix : 15 francs).

Après avoir consacré un volume, aujourd'hui classique à l'étude, l'imitation chez l'enfant, Guillaume, sous une forme condensée, raccourcie, mais toujours admirablement claire, vient de donner à la Bibliothèque de Psychologie de l'Enfant et de Pédagogie, une mise au point du gros problème de la formation des habitudes. S'appuyant

sur une très importante documentation, ayant eu la conscience de dépouiller régulièrement (sa collaboration précieuse à l'Année Psychologique me permet de m'en porter garant) la masse souvent un peu trop touffue et confuse de travaux qui sont publiés chaque année, principalement outre-Atlantique, sur l'apprentissage, le « learning », ce problème qui tient aujourd'hui l'une des premières places dans les préoccupations des psychologues de langue anglaise.

Le premier chapitre discute les rapports de l'habitude et de l'instinct. Sans nier le

moins du monde qu'il existe effectivement certaines formes de réactions héréditaires conditionnées à des excitants déterminés, l'A. montre, en se basant toujours sur des faits bien établis, comment ces réactions deviennent par l'exercice des habitudes précises. De l'instinct à l'habitude il n'y a pas de hiatus, mais passage progressif, dont il souligne avec raison toute l'importance. Les principales formes d'habitudes sont ensuite examinées, dans un chapitre au début duquel G. montre combien l'idée de répétition prête le flanc à la critique, car l'acte répété ne l'est jamais identiquement, et d'autre part certains travaux récents permettent de démontrer que la marge de progrès est pratiquement entravée, l'apprentissage n'étant jamais terminé stricto sensu. Un chapitre important (critique assez vive de la conception associée qui néglige ce côté du problème) est consacré aux transformations de l'habitude, où est successivement examiné la perception dans le réflexe conditionnel, dans les essais et erreurs, dans l'acquisition du savoir et dans la préparation de l'acte. Le livre enfin se termine par un exposé de l'éducation motrice et un chapitre sur les conditions de la formation des habitudes et les interférences d'habitudes (rééducation, transfert, inhibitions, oubli). Dans la dernière partie de son très utile et intéressant livre, G. montre lui-même l'importance que toutes ces notions acquièrent dans les conceptions de la méthodologie pédagogique moderne. Il est hors de doute qu'aucun pédagogue ne saurait se dispenser de le lire et d'en tirer toutes les conséquences pratiques qu'il renferme implicitement.

M. F.

LOUIS VERNIERS, *Le milieu local au service de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation esthétique* (Bruxelles, Lamerтин, 1936, opusc. 13 x 19 de 61 p.).

La collection des « Documents pédotechniques », publiés par la Société belge de pédotechnie avec la collaboration de l'Institut J.-J.-Rousseau de Genève — et à laquelle notre ami le D<sup>r</sup> O. Decroly s'était tant intéressé — publiée, pour le premier fascicule de sa quinzième année, le texte d'une conférence faite par M. Louis Verniers (nous avons déjà présenté ici plusieurs de ses ouvrages). Docteur en sciences sociales, professeur à l'École normale de Bruxelles; il s'adressait aux membres de l'Association « L'Art à l'École ». Comme on le sait, le nouveau Programme scolaire belge insiste tout particulièrement sur l'étude du milieu local. Comment tirer de ce milieu toutes les ressources qu'il peut fournir? Sujet vaste.

L'orateur n'en envisage ici qu'un angle, ou plutôt deux: l'histoire et l'esthétique. Toponymie, folklore, archéologie, iconographie, archives — non moins que disposition du terrain, cultures, routes antiques, premiers établissements humains, architecture des différentes époques — donneront lieu à un ensemble d'études réellement captivantes. L'abstrait n'est plus qu'un rayonnement du concret, une recherche des liens de cause à effet, des coutumes, des lois, au double sens: juridique et scientifique, les unes et les autres ayant bien souvent une souche commune. Le bon maître, en cette matière, doit connaître le passé, connaître ses élèves, être animé lui-même du feu sacré. En esthétique surtout, la transmission intellectuelle n'est rien, la contagion affective est tout. L'un, d'ailleurs, ne va pas sans l'autre. Sans doute la documentation de M. Louis Verniers s'applique-t-elle à Bruxelles; à titre d'exemple et de stimulant, elle vaudra — *mutatis mutandis* — pour partout ailleurs.

Ad. F.

H. BOUCHET et J. LAMAISON, *Le Latin de Sixième en XXI étapes* (Paris, Nathan, 1936, vol. 21 x 27 de 64 p., nombreuses illustrations de M. Kuhn-Régnier).

Deux volumes. Le cahier A indique la méthode (nous ne l'avons pas reçu). Le cahier B est dit: cahier-livre auxiliaire. Le tout constitue un cours complet et homogène. Toutefois ce cahier B peut devenir l'auxiliaire de tout autre cours, permettant l'organisation de *Latin vieut* en classe de VI<sup>e</sup>. Nos lecteurs se souviennent de l'article de M<sup>me</sup> Thibert (n<sup>o</sup> 14, jan. 1925, p. 6) sur l'Enseignement du latin selon la méthode Decroly. Il ne s'agit pas ici de matériel auto-éducatif. Les auteurs nous présentent des exercices gradués. Mais le travail individuel ou par équipes y joue un rôle important. A chaque page les élèves trouvent une place pour y noter des formes, mots ou phrases en rapport avec les vignettes qui évoquent soûbrement et fidèlement les divers aspects de la vie romaine. L'abstrait et le concret viennent en aide l'un à l'autre. Légendes à transcrire, coloriage, saynètes alterner avec verbes, lecture, questions et réponses, exercices de mémoire, rappels sous forme de médaillons permettant de reviser les faits grammaticaux essentiels. Tout concourt à stimuler la curiosité et l'effort de l'élève et à mettre en actes les acquisitions de la mémoire. Une première partie évoque, à propos du langage, la vie latine. La seconde est intitulée: curiosités. Elle porte sur la division du temps chez les Romains; sur des questions de linguistique (voir le croquis ingénieux,

p. 55, sur les préfixes, *ex, ab, trans, ad, in*) ; sur les proverbes et dictons. Deux fables de Phèdre sont illustrées de façon à faciliter leur mémorisation. Et l'on pense à « Sans Famille » d'Hector Malot où cette même fable, sauf erreur — ou celle de La Fontaine — est illustrée de même façon.

Ouvrage vraiment original qui fait honneur à ses auteurs. Entre les mains d'un maître vivant et ingénieux, lui rendra service à nos modernes écoliers, enfants gâtés d'une pédagogie opportuniste qui a compris, enfin, que l'abstraction austère ne répond pas à la nature enfantine. Seule vaut l'abstraction voulue et conquise. Mais il faut le calme intérieur, les leçons de silence de M<sup>me</sup> Montessori et la méditation. Toutes choses rarissimes parmi la jeunesse actuelle !

Ad. F.

Gaston GEORGE, **Les Rythmes dans l'Histoire** (Belfort, rue J.-J.-Rousseau, chez l'auteur, 1937, vol. 16 x 24 de 159 p., fr. 18). Nombreuses figures et 12 tableaux.

Nos écoliers, dès quinze ou seize ans — voire même avant — goûteront ce livre, car il stimule puissamment l'imagination, oblige à une vision synthétique de l'histoire et en fixe les fragments dans un ordre réciproque immuable qui ne réside pas en une simple succession dans le temps, mais en similitudes frappantes de déroulement. L'auteur admet — est-ce *a priori* ou *a posteriori* ? les deux, se complétant, apparemment — que l'histoire comporte des cycles de 2.156 ans qu'il appelle « années cosmiques » et qui paraissent régis par le phénomène bien connu de précession des équinoxes, chaque cycle florissant en une civilisation distincte : Thibet, Perse, Chaldée, Grèce et France. Entre les personnages et les événements de l'histoire grecque et romaine et les événements récents ou actuels qui se déroulent 2.156 ans après, l'auteur fait maints rapprochements suggestifs qui, s'ils n'entraînent pas absolument la conviction, gravent en tous cas dans l'esprit les ressemblances et les différences des époques. Mais il y a mieux. L'année cosmique se divise en quatre « saisons » de 539 ans (ce chiffre correspond au 77 fois 7 fois de la Bible). Et là, prenant à titre d'illustration les rois Louis de l'Histoire de France, il fait surgir tellement de « coïncidences » que chacun jugera ces rapprochements renversants. Après avoir lu cela, on ne peut plus oublier l'histoire de France. Le superlatif de l'ingéniosité est atteint par un parallèle — si l'on ose dire, puisqu'il s'agit d'un ordre *inversé* — entre la révolution française et l'actualité la plus brûlante... Des schémas le rendent de façon à en permettre la visualisation. Cela

nous entraînerait trop loin de le raconter. Et l'auteur de conclure en nous annonçant pour dès 1940 une longue ère de prospérité !

L'auteur paraît ignorer les cycles historiques décrits par le colonel belge Milliard, il y a quelques décades ; ceux, nettement basés sur des cycles planétaires, de M. K. E. Krafft ; ceux, basés sur la règle d'or, de M. Dénéreaz, à Lausanne, et plutôt musicaux qu'historiques, à vrai dire.

L'idée du rythme est tentante. Elle doit contenir une part de vrai. Déceler cette part sera l'œuvre patiente et objective de l'avenir.

Ad. F.

W. N. et L. A. KELLOG, **Le Singe et l'Enfant** (Les Livres de Nature, Librairie Stock, Paris, 1936, fr. fç. 12).

Quelle influence le milieu extérieur joue-t-il sur le développement de l'enfant ? Les facultés proprement humaines apparaissent-elles chez un enfant laissé à lui-même ? Telles sont les questions qui firent entreprendre aux auteurs de ce livre une expérience jusqu'ici inédite afin de déterminer la part des facteurs héréditaires et celle du milieu. Ne pouvant satisfaire à l'expérience qui consisterait à laisser un enfant en friche dans la nature, Mr. et Mrs. Kellog empoignèrent le problème en sens inverse : c'est un jeune chimpanzé qu'ils éduquent à côté de leur fils. Rendons tout d'abord hommage à la somme de patience des expérimentateurs. Durant neuf mois tout est observé, enregistré, noté et comparé entre les deux sujets, l'enfant servant constamment de « témoin ». L'anthropoïde est traité pareillement au bébé jusque dans les moindres détails : repas, bains, vêtements, promenades, caresses, paroles à lui adressées. Comme l'enfant, il fait ses premiers pas debout, assiste aux repas et mange à la cuiller — plus rapidement et proprement que bébé ! Les besoins naturels, beaucoup plus fréquents chez le singe, demandent un dressage systématique et laborieux...

On peut suivre parallèlement le développement affectif. L'animal voue à ses parents adoptifs une affection exclusive et intense, mais à eux seulement. Tout nouveau venu provoque soit une peur panique, soit une jalousie féroce si les parents lui témoignent de l'affection. Les réactions entre enfant et bébé-singe sont fort intéressantes aussi. C'est parfois le petit d'homme qui imite l'animal et s'inspire de lui. Le singe se montre plus sociable que le garçonnet dans ce sens que la solitude lui est insupportable. « *Gua* ne s'éloignait jamais d'une personne connue. L'enfermer seule était la plus effroyable punition. » Où l'on est plus surpris, c'est de

trouver le chimpanzé incroyablement sensible à la moquerie d'autres enfants. Sa rancune est indélébile.

Au fur et à mesure de la croissance, s'affirment les différences psychologiques : l'animal obéit plus promptement, mais oublie plus vite aussi. Sa faculté d'attention est brève. Avec la conscience du permis et du défendu apparaît la ruse; à tel point qu'on est tenté de dire : « C'est presque un être humain »! Ce discernement, cette duplicité, sont-ils héréditaires ou nés de conditions nouvelles? L'animal se montre toujours plus impulsif que l'enfant, plus maledroit dans ses inhibitions et plus brutal. Ses émotions sont violentes et primaires. L'intelligence, la compréhension du langage, le jeu occupent autant de chapitres qu'un court compte rendu critique comme celui-ci ne permet pas de développer. Dans la conclusion, les auteurs font judicieusement la part de l'hérédité et celle de l'apport dû au milieu civilisé. Ils mettent en garde aussi contre le danger de l'interprétation.

L'expérience poursuivie dans cet ouvrage est menée dans un esprit très scientifique et objectif. Des faits et rien que des faits; peu de commentaires.

Reste à savoir jusqu'où l'intelligence de l'enfant et celle de l'anthropoïde sont comparables. Chacun possède, les facultés qui lui sont nécessaires dans son propre milieu. Abandonné dans la forêt, le bébé est condamné à une mort certaine, alors que le jeune chimpanzé a chance de se tirer d'affaire. L'enfant est-il moins intelligent pour cela? Que peut prouver une expérience de quelques mois en face de la puissance de l'atavisme qui remonte à des millénaires? L'intéressante étude de Mr. et Mrs. Kellogg, loin de clore le problème, ne fait que l'entreouvrir.

IS. FERRIÈRE.

**Maria MONTESSORI, Les Etapes de l'Éducation** (Paris, Desclée de Brouwer, 1936, opusc. 13,5 x 18,5 de 40 p.).

Qu'elle parle à la Sorbonne en présence de savants et d'autorités pédagogiques ou qu'elle expose ses principes à des jeunes filles de la campagne, futures éducatrices, l'éminente « prophétesse » pédagogique italienne reste ce qu'elle est : une reine dans le Royaume de l'Esprit, une révélatrice des trésors infinis qui veillent et s'éveillent dans l'âme de l'enfant. De tout enfant? En germe, peut-être; en fait : non. Il faut dire : dynamismes qui vivent en toute âme d'enfant équilibré.

Depuis dix ans, M<sup>me</sup> Montessori s'est beaucoup rapprochée de la psychologie génétique. J'ignore si elle a lu un grand nombre d'ouvrages. Je suis porté à croire qu'elle lit

peu. Quand on lit beaucoup de choses dans l'âme de l'enfant, les livres qui en dissèquent le mécanisme semblent si vains! Il faut saluer avec d'autant plus de joie le fait que les déclarations de l'éducatrice italienne coïncident avec les nôtres qu'elle n'a pas connues : les unes et les autres émanant de la même source : l'évolution spontanée de l'enfant normal, non déformé; et le fait que ces dialectiques parallèles ont abouti aux mêmes découvertes n'est-il pas une preuve que les vérités révélées ainsi sont authentiques?

Quelles sont ces vérités? A dire vrai, elles sont — elles devraient apparaître pour tous — élémentaires. « Le travail est une nécessité de la croissance aussi indispensable que l'aliment pour le corps; liberté et discipline ne sont rien d'autre (pour l'enfant équilibré, rappelons-le) que deux aspects de la même chose. » La loi biogénétique suscite des périodes d'intensité vitale de certains instincts, tendances et intérêts que M<sup>me</sup> Montessori, après Hugo de Vries, appelle « périodes sensibles ». Faire obstacle à ces instincts, les refouler, c'est les dévier et déformer le caractère même de la jeune victime. D'où dégoût, réactions de défense. Au lieu d'agir sur l'enfant, il faut le laisser agir dans le milieu élu qui apportera toute sorte de nourriture à son appétit de savoir et d'agir, de se réaliser. La concentration favorise la construction de la personnalité. Concentration et sérénité. Au contraire, l'émotion (compétition, admiration, haine) crée des liens et fait obstacle à l'épanouissement de l'être intime. L'enfant crée l'homme. L'adolescent, lui, crée la société. Et il faut, pour que ceci se réalise, que cela l'ait été préalablement. Ici M<sup>me</sup> Montessori reconnaît la valeur des Ecoles nouvelles à la campagne, plus exactement des communautés scolaires où l'on travaille, récolte, échange, collabore pour atteindre un but utile décidé en commun. Ainsi se fait la coordination véritable et précise des instincts vitaux. Foin des examens, voire même des tests! L'efficacité d'une vie qui se sent et se sait responsable de soi et co-responsable du bien collectif, voilà la vraie, la seule preuve de culture que puisse exiger la Société. Que l'enfant nouveau crée l'Homme nouveau et la Société nouvelle naîtra.

Ad. F.

**Pédagogie moderne. Premiers contacts de l'Enfant et de la musique.**

Premières notions théoriques, pratiques et pianistiques suivies d'un cahier de devoirs pour l'Enfant, par Suzanne DUMESNIL, chez Henry Lemoine et C<sup>ie</sup>, éditeurs, Paris-Bruxelles. L'ouvrage complet : 25 fr.

Voici un effort des plus louables pour rendre attrayantes les premières notions musicales, appliquées à l'étude du piano. L'auteur n'a pas oublié les rébarbatives leçons de solfège de sa propre enfance, aussi, tout en ne sacrifiant rien de la solidité du premier enseignement musical, elle a réussi, nous semble-t-il, à élaborer une méthode simple, accessible à tous les esprits enfantins et dont l'étude peut même constituer un délassement.

Théorie, pratique (consistant en solfège et écriture musicale) et notions pianistiques vont de pair. Par le moyen de trois jeux simples et ingénieux l'enfant apprend à situer clés et notes sur la portée, à connaître impeccablement les valeurs des signes, enfin à construire des gammes, et nous avouons avoir pris nous-même un vif plaisir à ce dernier exercice. Couleur, forme, nombre ont été mis à contribution pour fixer sans la fatiguer l'attention du jeune élève. Celui-ci fera dès la première leçon connaissance avec le clavier. L'auteur souligne à mainte reprise que les leçons, conseils et exemples musicaux contenus dans le volume sont destinés à guider le maître dans son enseignement et ne doivent pas être mis entre les mains de l'enfant. En somme, l'élève est amené à « découvrir » à peu près tout de la théorie musicale grâce aux directives du maître et aux jeux dont le maniement le met en mesure d'exécuter seul les exercices du petit cahier de devoirs qui complète la méthode. La présentation matérielle de celle-ci (gravure, qualité du papier, agrément des couleurs) est des plus réussies. Pourquoi cependant n'avoir pas prévu un portefeuille ou une boîte solide pour enfermer les éléments des trois jeux contenus dans une simple pochette de papier?

L'ouvrage de M<sup>me</sup> Dumesnil est tout rempli d'amour : amour de la musique, amour des enfants. Puisse-t-il contribuer à rendre la vie à l'enseignement de la musique, relégué aujourd'hui au second plan. La musique, écrit M<sup>me</sup> Dumesnil, développe chez lui (l'enfant) la sensibilité, la bonté. En ouvrant son cœur, elle ouvre son esprit... On ignore trop souvent que la musique sait, elle aussi, former des hommes.

J. H.

**Raoul RISSET, L'Enfance et le Chant,**  
Enquête sur les chants préférés des élèves,  
préface de Maurice CHEVAIS, Inspecteur de  
l'Enseignement musical (plaquette 12 x 27  
de 23 p., Edition de la Musique à l'Ecole,  
Paris).

Une enquête. Elle semble avoir été faite avec beaucoup de probité et les résultats obtenus

sont très intéressants. Ceux-ci sont présentés avec ordre et méthode. « Je ne puis que donner raison à l'auteur de commencer par le rythme », écrit un professeur de philosophie de la musique, admirable pédagogue, inventeur d'un matériel musical éducatif utile et intelligent. Il ajoute : « J'approuve également l'auteur d'avoir mis en valeur l'importance primordiale du rythme et, en particulier, des rythmes élémentaires chez les enfants. Rythme et mouvement sont étroitement liés. D'ailleurs rythme, sujet et mélodie sont traités tour à tour avec beaucoup de bon sens. » Chaque alinéa est lourd de signification. Impossible de résumer, tant le texte est déjà dense par lui-même. Tout cela est vécu, vivant, et, de ce fait, indiscutable. L'enquête montre clairement les rapports qui règnent entre la musique et la vie, surtout en ce qui concerne le caractère des chants et celui des enfants. Les chants cités sont dans une ligne juste : populaires, vivants, en relation avec la vie. En bref, une étude de réelle valeur qui mérite d'être répandue et méditée.

#### « La Joie de connaître ».

« La Joie de connaître », nouvelle collection pour la jeunesse. Les Editions Bourrelie et C<sup>ie</sup>, 76, rue de Vaugirard, Paris, chaque vol. Fr. 10, sortent une série d'ouvrages tous fort bien venus et illustrés avec art. — Instructifs et captivants, confiés à des écrivains ou spécialistes de talent, ils rencontreront un succès certain tant auprès des adultes que de la jeunesse :

#### H. CLAYETTE, L'Automobile, machine merveilleuse.

Quel jeune garçon ne rêve de posséder un jour une auto ? Que de fois ne s'est-il arrêté devant une voiture en réparation afin de plonger ses regards dans l'intérieur mystérieux et, pour lui, fascinant ? Or voici dévoilés devant lui, expliqués avec une clarté remarquable, les secrets de la « machine merveilleuse ». Les esprits les plus récalcitrants à la mécanique trouveront intérêt à la dissection de ce prestigieux organisme, tout de précision et d'ingéniosité. Et, pour aider à la compréhension, d'excellentes planches et d'amusants dessins transposant l'idée abstraite en images visuelles, complètent l'ouvrage. Ce petit livre fera son chemin.

#### A. DEMAISON, La Vie privée des Bêtes sauvages.

Un trésor, ce livre ! Un trésor pour ceux, petits et grands, qui aiment les bêtes ; quant

aux autres, il leur apprendra à les aimer... et c'est là, sans doute, l'ultime désir de l'auteur qui, lui, les comprend toutes, et si bien ! Singes, antilopes, lions et éléphants, rhinocéros, girafes, bien d'autres encore, défilent, caractérisés chacun par ses traits essentiels. De belles photographies, prises en pleine brousse, illustrent le texte. Les bêtes, quoi qu'on en pense, sont mal connues et souvent méconnues. M. Demaison dénonce préjugés et erreurs. En plus de leur compétence, ces pages sont écrites avec tendresse, avec poésie. Qu'il est bienfaisant de rencontrer cette profonde compréhension de la nature...

Connaitre, n'est-ce pas déjà aimer, et aimer, n'est-ce pas devenir meilleur ? Apprenez donc aux enfants à aimer les bêtes.

« **Collection Primevère** » (Editions Bourrelier et C<sup>ie</sup>, Paris). »

Marie COLMONT, **Claque-Patins** ; Marcelle VIGNERON, **L'Auberge de la Belle Etoile**, histoires pour enfants de 8 à 12 ans, où l'on rencontre tour à tour souffrance et joie, cruauté et bonté. Comme dans la vie aussi, c'est souvent chez les déshérités que parlent le plus haut la charité et l'amour.

## 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<sup>bis</sup>, Regent Street, Waterloo Place.  
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.  
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.  
VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.  
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

## ÉCOLE DE BEAUVALLON

### DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3<sup>e</sup> incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

## “ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Quai du 4-Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

Classes Infantines et Jardin d'Enfants

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école  
à M<sup>me</sup> Ragetty, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à ...

## L'ÉCO

Les PLÉIADES, s/BLONAY,

Altitude 1100 m. (à 11 heures 0

Vie saine et active dans l'air pur et la ps  
Préparation à la vie par la formation du ca  
l'intelligence, par les études. Douze à qu  
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des  
de l'âge de 6 à 8 ans.

Téléph. Blonay 53.497

BOIS  
BOIS LAQUE  
Jeu de  
Directeur : B

## ‘ ASEN ’

FABRICATION de JEUX É

Joux Audemars et Lifer

de l'Institut J.-J. Rousseau

— PROSPECT —

## L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans  
Méthodes nouvelles Montessori,  
rythmique, solfège piano)

Pavillon - Grand jardin - Jours maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

La C.

Immense Co.  
en pleine campag.

Reçoit garçons jusqu'à 12 ans.  
et jeunes filles de tout âge.

Enseignement individualisé  
sans programme scolaire préconçu.

Travaux de ménage, menuiserie, tissage.  
Régime conforme à l'hygiène moderne.

1-1 PRIX MODÉRÉS 1-1

## LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VI<sup>e</sup>)

## NOUVEAUTÉS

les poésies.  
poésie. Qu  
cette profonde con.

## I.F. MATÉRIEL TRÉVIÈRES

Matériel de grandes dimensions

## VOYAGES EN

Tout homme en  
jamais ven.

## MARIEL SAVIGNAC

Matériel de grandes dimensions

POUR NATUREL : 6 planchettes carrées, 6 rondelles, 4.60 —  
6 anneaux, 6.50 — boîte bordée, 27.50  
ET LES : 4 jeux de planchettes, 32. — jeux de 6 rondelles, 27.60 —  
6 anneaux, 9.90 — 1 jeu de 6 solides sur tiges, 18.50 —  
en boîte Skyto, 86. »

## Agences Officielles des Chemins de Fer

PARIS — 37, Boulevard des Capucins

LONDRES — 11 bis, Regent Street,

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

## UAULT

géométriques, 6 sujets, 9.50 —  
nos des formes encastrées,

## MÉTRIQUES

VENTE DE BILL

ensemble, 10.50

à encastrer, 1.10

## ÉCOLE DE BOUTONNET ET VERNI

Série. Les Jeux de l'Enfant, 29. »

## ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

à la mère et la jardinière d'enfants Parait tous les vingt jours. 125 : 27 fr. Le numéro : 1.70 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne l'éducation nouvelle intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. Envoi sur simple demande de nos Catalogues.