

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

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

COMITÉ DE RÉDACTION

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

D^r H. PIERON
Professeur au Collège de France

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

D^r H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

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

SOMMAIRE

RÉDACTION : *Avis.*

— *Nouvelles du Congrès de Nice.*

M. L. LAMBERCIER & E. POPESCU TEINSAN : *Tests préscolaires ;*

St- VELINSKY : *Est-ce qu'on peut élever le niveau de l'efficacité du travail scolaire ?*

Ad.-F. : *Notice nécrologique : Cecil Reddie ;*

CONGRÈS : *Congrès international de l'Enseignement technique ;*

Livres.

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

II^{me} Année

JUIN 1932

N^o 78

ADMINISTRATION ET RÉDACTION :

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

Secrétariat Général :

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

Comité Exécutif International :

Directeurs : Mrs. Beatrice ENSOR (Angleterre). — Mme Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — M. Ad. FERRIERE (Suisse).

Revues :

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

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

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

BELGIQUE : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PORNIOT, Oct. PICALAUSA, F. DUBOIS, Céroux-Mousty.

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

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

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

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

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

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

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

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Don José REZZANO, Mrs Humberto I, 3159, 743, Buenos-Ayres.

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

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

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVE SKOLY, Dr. Otakar ČELUP, Sirotski ul., 7, Brno.

TURQUIE : FIKIRLER, Mustafa RAHMI Bey, Lycée, Izmir.

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

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

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

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

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

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

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

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

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

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

II. — BUTS DE LA LIGUE

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

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

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

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

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

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

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

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

AVIS

Paiement des abonnements terminés au 30 juin.

Nous prions instamment ceux de nos lecteurs dont l'abonnement expire le 30 juin de nous adresser sans retard le montant de leur réabonnement. Ils éviteront ainsi, pour eux, les frais toujours élevés de la mise en recouvrement postal et à notre personnel si réduit un supplément de travail sans intérêt. *Mode de paiement :* Versement au compte chèque postal de la Trésorière, Mme J. Hauser, 18 avenue de l'Observatoire, Paris. CC/Paris 697-92.

Nouvelles du Congrès de Nice

Inscriptions.

Nous prions instamment les personnes qui désirent se faire inscrire pour une chambre ou une pension à l'hôtel de ne pas attendre le dernier moment, surtout si elles désirent une chambre pour une seule personne. Le nombre en est limité et beaucoup sont déjà retenues : bientôt il ne restera plus que des chambres à deux lits dans la série 4 (chambres à 12 fr. 50).

Les sections.

Le travail dans les sections commencera au Lycée du Parc Impérial à 10 h. 1/4, après les conférences sur le thème du Congrès. On y entendra des communications d'un quart d'heure suivies de discussions. Un schéma du travail de chacune rédigé à l'avance par un rapporteur sera envoyé dès maintenant à tout congressiste qui en fera la demande. Les personnes désireuses de faire une communication devront se faire inscrire à l'avance et en indiquer le sujet, afin que le rapporteur puisse, avant l'ouverture du Congrès, fixer l'ordre de ces communications.

Ces rapporteurs de sections désigneront les présidents de séance. Voici, pour chaque section, les personnalités déjà inscrites.

1^{re} Section. — Éducation générale et éducation professionnelle : du 1^{er} au 11 août : MM. EARLE (Écosse); — FILHO (Brésil); — JADOT, WELLENS (Belgique); —

KAKIAGE (Japon); — LAUGIER, PIERON, WALLON (France); — UHER (Tchécoslovaquie); — ULICH (Allemagne).

2^e Section. — Les Parents et les Maîtres; du 1^{er} au 11 août, schéma rédigé par Mrs A. H. REEVE, présidente de la Fédération internationale des Parents et des Maîtres; William BLATZ, Harriet MITCHELL (Canada); — Marie BUTTS, HANSELMANN (Suisse); — Mme CAZAMIAN, Mlle SOUSTRE, M. TOUCHE (France); — Paul DENGLER (Autriche); — Sidonie GRUENBERG, Édouard LINDEMAN, Carson RYAN, Elizabeth WOODS (États-Unis); — Margaret LOWENFELD, William MOODIE, Muriel PAYNE (Angleterre); — P. MYSLAKOWSKI, M. ZIEMNOWICZ (Pologne); — Martha MUCHOW (Allemagne); — M. SMELTEN (Belgique); — Marian Te WATER (Afrique du Sud).

3^e Section. — Éducation des loisirs, à l'école et après l'école; du 6 au 10 août : M. AUDRA, Mme JOUENNE (France); — Delisle BURNS (Angleterre); — Fernand DUBOIS, H. LORENT, L. PORINOT (Belgique); — John MERRILL (États-Unis); — Karl WILKER (Allemagne).

4^e Section. — Préparation des maîtres; du 6 au 10 août : Thomas ALEXANDER, Ruth McMURRY (États-Unis); — William BOYD (Écosse); — M. SOURIAU, Mlle PAUL, Mlle FLAYOL (France); — Émile MARCAULT (Angleterre); — Jadwiga MICHALOWSKA, H. ROWID (Pologne); — Friedrich SCHNEI-

DER (Allemagne); — Willi SCHOHAUS (Suisse); — J. VERHEYEN (Belgique).

5^e Section. — La coopération internationale; du 1^{er} au 11 août: Norman ANGELL, A. E. HENSHALL (Angleterre); — A. N. BASU (Inde); — H. BONNET, Georges LAPIERRE, Michel LHERITIER (France); — E. CLAPARÈDE (Suisse); — Georges H. GREEN (Pays de Galles); — Professeur JACKH (Allemagne); — Rufus von KLEIN SMID, Harold RUGG, Alice WILSON (États-Unis).

6^e Section. — Bilinguisme; du 1^{er} au 5 août: schéma rédigé par Hywella SAER (Pays de Galles); — Pierre BOVET, M. MEYHOFFER (Suisse); — Nicolas BRAUNSHAUSEN (Luxembourg); — D. W. HENS, Friedrich SANDER (Allemagne); — Maria MACHIN (Porto Rico); — Hywella SAER (Pays de Galles); — Maurice de WILDER, J. VERHEYEN (Belgique).

7^e Section. — L'éducation en Afrique; du 8 au 11 août; schéma rédigé par Mr. S. RIVERS-SMITH (Tanganyka); — Lord LUGARD, Sir Percy NUNN (Angleterre); — Mme DARDENNE (Belgique); — M. CHAR- TON, V. FOURNIER (France); — Wilhelm MENSCHING (Allemagne).

8^e Section. — Les écoles de petits: Mlle ANGLES, Mlle BARDOT, Mme COIRAULT (France); — Natalie DAVIES, Winifred HARLEY, A. J. LYNCH (Angleterre); — Lois MEEK, Charlotte HEINIG (États-Unis).

9^e Section. — Les écoles rurales; du 5 au 8 août: M. BARRIER, M. ROGER (France); — William COUSINS (Irlande); — Helena RADLINSKA (Pologne); — Marjorie WISE (Angleterre).

10^e Section. — Les écoles urbaines; du 5 au 8 août.

11^e Section. — L'éducation à l'Université; du 1^{er} au 5 août.

Les noms des personnes qui prendront la parole dans ces deux dernières sections seront annoncés ultérieurement.

Les cours.

Les cours pour lesquels est perçu un droit d'inscription de 50 francs pour chacun d'eux (sauf pour le cours Montessori, dont le droit d'inscription coûte 150 francs) se composent en général de huit conférences d'une heure:

1. *Les nouvelles tendances de l'enseignement en France.* — R. COUSINET: La méthode Cousinet; — M. PROFIT: Les coopératives scolaires; — FREINET: L'imprimerie à l'école; — BÉZARD: L'enseignement du latin.

Les cours auront lieu en français; si le nombre des demandes est suffisant, ils seront traduits en anglais et en allemand.

II. *Les nouvelles tendances de l'enseignement en Amérique.* — Sous la direction de Helen PARKHURST, Dr Harold RUGG et de Carleton WASHBURN, inspecteur des écoles de Winnetka. — Cours en anglais avec traduction en français et allemand dans les mêmes conditions.

III. *Les nouvelles tendances de l'enseignement en Allemagne.* — Les noms des orateurs seront indiqués ultérieurement. Cours en allemand, traduits en français et anglais dans les mêmes conditions.

IV. La psychologie de l'enfant:

- a) Lois Hayden MEEK, 6 cours d'une heure, 50 francs, en anglais;
- b) Martha MUCHOW, id. en allemand;
- c) William MOODIE, id. en anglais;
- d) Prynns HOPKINS, id. en anglais;
- e) René LAFORGUE, id. en français;
- f) Sidonie Matsner GRUENBERG, id. en allemand;
- g) Maria Bedford TE WATER; id. en anglais.

V. *Le travail individuel*, 6 cours d'une heure, 50 francs, en français et allemand. Helen PARKHURST; Travail industriel et échange social;

Émile MARGAULT; Les bases psychologiques du travail industriel; M. AUDEMAR; Les jardins d'enfants; A. J. LYNCH, Howard EVANS, Lucy WILSON; Le degré primaire; Carleton WASHBURN.

VI. *Principes et applications de la méthode Decroly.* — Six conférences d'une heure, 50 francs, en français.

Dr. O. DECROLY; Sur les programmes (projections);

Mlle HAMAÏDE, directrice de l'école Decroly: La méthode globale de lecture et d'écriture. Le calcul-mesure;

M. Fernand DUBOIS; inspecteur de l'enseignement primaire en Belgique; La méthode Decroly à la campagne, avec les programmes officiels.

VII. *La méthode Montessori: l'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie.*

Huit séances de deux heures, avec Mme MONTESSORI;

Huit séances de 1 h. 1/2, avec ses assistantes, prix: 150 francs.

En italien et en français.

VIII. Les arts:

a) La musique, Alice FELLOWS (6 conférences d'une heure, en anglais, 50 francs).

b) La rythmique, Charlotte BLENSDORF, élève de Dalcroze (6 conférences d'une heure en anglais et allemand, 50 francs).

c) La déclamation, Marjorie GULLAN (6 conférences d'une heure, en anglais, 50 francs).

d) L'art dans l'évolution sociale, Arthur LISNER (6 conférences d'une heure en anglais, 50 francs).

e) L'art dans l'éducation, Mme L. ARTUS (6 conférences d'une heure, en français, 50 francs).

IX. *Les sciences dans l'éducation:*

Benjamin C. GRUENBERG (6 conférences d'une heure en anglais, 50 francs).

Le détail de ces cours est publié dans le programme du Congrès envoyé aux congressistes.

Tests pré-scolaires (Baby tests)

Introduction

"Aimer l'enfant, alpha et oméga de l'art de l'éducation. Mais, pour l'aimer complètement, pour l'aimer malgré ses défauts, il faut savoir le comprendre, et pour le comprendre, le connaître. La connaissance de l'enfant est donc indispensable à l'éducateur — pour qu'il puisse, sans arrière-pensée, aimer l'enfant".

Cette connaissance ne s'adresse pas seulement à l'enfant d'âge scolaire : de même que l'hygiène prénatale s'occupe de l'enfant avant sa naissance, la connaissance de l'enfant pré-scolaire permettra une éducation plus adéquate de la part des parents et une meilleure préparation à la vie scolaire et à la vie en général. Elle intéresse donc tous les éducateurs et c'est à ce titre que nous nous adressons à nos lecteurs en leur exposant ce que la méthode des tests peut apporter comme contribution à la psychologie du petit enfant.

La nécessité de connaître l'enfant pré-scolaire n'est pas chose nouvelle, mais ces dernières années ont été marquées par la multiplicité des travaux, par la tendance à abaisser de plus en plus l'âge inférieur limite à partir duquel des recherches étendues ont été entreprises, et par la précision apportée dans la notation et l'élaboration des résultats. De telles recherches — qui s'étendent parfois jusqu'à la naissance — sont nées aussi de la nécessité dans laquelle se trouvaient les psychologues d'avoir des tests pour les enfants qui posent certains problèmes spéciaux. Les problèmes de la conduite sociale, bien connus des cliniques d'hygiène mentale, se résolvent plus facilement grâce aux tests qui permettent de constater si les habitudes non-sociales font partie d'une mentalité bonne ou inférieure. Il en est de même pour le problème que pose le bébé qui doit être adopté légalement: le placement du petit enfant ne doit pas se faire au hasard si l'on veut éviter qu'une tragédie ne se produise le jour où les parents adoptifs découvriront qu'ils ont adopté un enfant déficient. Tragédie double et d'autant plus malheureuse parce que non seulement les parents adoptifs verront leurs efforts ne plus correspondre à leur espoir, mais encore — et ceci vaut pour tous les parents en général — parce qu'il y a beaucoup de chances pour qu'ils aient causé inconsciemment par ce fait même plus d'un préjudice à un enfant déjà mal pourvu. Et même s'il s'agit d'un enfant bien doué le dommage causé risque d'être non moins réel et d'autant plus regrettable.

En effet, il est de plus en plus reconnu que les cinq ou six premières années de l'enfance ont un rôle décisif pour toute la vie de l'individu. La plupart des habitudes acquises durant cette période sont fixées définitivement et constitueront des traits de caractères indélébiles ou tout au moins contre lesquels l'éducateur aura d'autant plus de peine à lutter que l'enfant lui sera confié pour une plus courte période. Rachel Stutsman, de la Merrill-Palmer School, qui vient de publier une vaste recherche sur la mesure de l'enfant pré-scolaire, distingue quatre sortes d'erreurs que peuvent commettre les parents — et plus tard plus d'un éducateur — par la méconnaissance du niveau de développement de l'enfant (1). Beaucoup de parents sont dans une ignorance complète de ce que l'on peut attendre d'un enfant aux différents âges. Les uns demandent trop à l'enfant qu'ils considèrent comme devant se conduire comme un petit adulte; d'où déclanchement d'un sentiment d'infériorité ou son renforcement lorsqu'il existe déjà pour d'autres raisons, ou encore négativisme. D'autres tombent dans l'erreur contraire en demandant trop peu à l'enfant qu'ils déclarent dépourvu de raison dès qu'il devient indocile, ce qui a pour conséquence de produire une personnalité sans contrôle de soi et dans laquelle persiste un comportement infantile. Un troisième type d'erreur est celui des parents qui considèrent leur enfant comme un génie et en font l'exhibition simplement parce qu'il a telle ou telle aptitude spéciale à côté d'autres médiocres. L'enfant risque de rester ou de redevenir égocentrique du jour où la société lui ménage son admiration. Enfin un autre type fréquent est celui dans lequel tombent les parents qui sous-estiment l'intelligence de leur enfant en le comparant constamment à ses camarades mieux doués ou mieux adaptés. Ce genre d'enfant est fréquemment un introverti ou un sensitif ayant un défaut qui rejette dans l'ombre des dons par ailleurs bien développés. Là aussi il y a beaucoup de chances pour que son sentiment d'infériorité s'accroisse (2).

Il est donc de toute importance que les parents puissent faire une estimation plus juste de l'enfant en l'envisageant comme un tout, au point de vue psychique comme au point de vue physique. Or, comme curieuse, alors que les parents se préoccupent fort — et avec raison — de la santé physique de leurs enfants et recourent à une consultation dès que ça ne marche plus, beaucoup se croient omniscients pour tout le

(1) Ed. CLAPARÈDE : *Le sentiment d'infériorité chez l'enfant*. Revue de Genève, Juin 1930.

(1) Rachel STUTSMAN : *Mental Measurement of Preschool Children*. World Book Co. N. Y. 1931.

(2) Voir aussi Ed. CLAPARÈDE : *op. cit.*

reste qu'ils considèrent comme relevant du bon sens. Si une attitude pareille est justifiée en partie par les souvenirs plus ou moins vivaces datant de la période scolaire et par l'expérience des grands-parents, elle ne l'est plus du tout en ce qui concerne l'âge pré-scolaire pour lequel il y a une amnésie quasi-totale, amnésie tellement universelle que ce n'est que depuis peu que l'on a réussi à mettre au jour la mentalité de l'enfant et quelques-uns de ses types de conduite caractéristiques. C'est justement cette croyance à l'omniscience qui fait que les parents mésestiment leurs enfants et commettent les pires erreurs. Le mal s'aggrave souvent et fait boule de neige par le fait que les parents projettent sur l'enfant leur propre incapacité. C'est un fait qu'il est beaucoup plus difficile à un père, à une mère, d'avouer l'infériorité psychique de leur enfant que l'infériorité physique. Sans vouloir analyser les raisons profondes d'un tel comportement, nous pensons qu'il y a là des préjugés qui relèvent pour une bonne part de l'ignorance dans laquelle sont nos jeunes gens en ce qui concerne la puériculture et spécialement la psychologie de l'enfant normal et anormal, science d'un intérêt autrement plus vital et d'un attrait non moins grand aujourd'hui que bien des branches de l'enseignement secondaire actuel.

Tests pour enfants d'âge pré-scolaire.

Rappelons brièvement quelques-uns des tests pour enfants de moins de cinq ans. Les tests de Binet-Simon ne descendent que jusqu'à 3 ans. La révision faite par Terman couvre la même échelle d'âges. Une révision faite par Kuhlmann en 1922 part de l'âge de trois mois mais sans qu'on puisse lui accorder une grand confiance pour les âges inférieurs en raison du recrutement un peu spécial des sujets. Une nouvelle révision de l'échelle de Binet-Simon en voie de réalisation à Stanford partira de l'âge de 24 mois. A côté des tests de Binet-Simon, les premiers en date qui aient inclus quelques âges pré-scolaires, citons le test de Porteus, puis celui de de Sanctis (1), permettant tous deux un triage grossier mais déjà utile, spécialement avec les anormaux, certains tests de Rossolimo, ceux d'Alice Descoudres pour enfants de 2 à 7 ans (2), d'autres enfin comme ceux de Simon ou de Gesell, ces derniers pour les âges de 4, 6, 12, 18, 24, 26, 48 et 60 mois. Les derniers en date sont sans doute ceux publiés par Stutsman qui comprennent des tests d'origines très diverses groupés en une échelle de points correspondant à des âges de 21 à 63 mois, par mois (3) et nommée échelle Merrill-Palmer.

Cette liste est fort incomplète et ne signale que quelques-uns des tests que l'Institut Rousseau s'est attaché à faire connaître. C'est ce même but que nous poursuivons aujourd'hui en décrivant quelques tests publiés en 1928 par Miss Hallowell et qui, quoique ne formant pas une échelle proprement dite puisque ces tests ne visent que quelques fonctions, ne nous en ont pas moins paru capables de donner une idée exacte du développement de l'enfant pour les fonctions touchées et mériter un essai d'application (4).

Certains de ces tests font actuellement partie des tests Merrill-Palmer et ils le doivent en grande partie

à la facilité avec laquelle les enfants s'y adaptent. Toutefois leur encastrement dans la série Merrill-Palmer leur a ôté un de leurs caractères qui nous a justement séduit et que nous soulignerons plus loin. Ceci et le fait que ces tests ont déjà rendu des services à la consultation médico-pédagogique de l'Institut Rousseau, les résultats obtenus d'autre part et que nous publions dans la seconde partie de cet article, enfin d'autres recherches en cours et l'aspect très particulier et moins bien connu de l'examen du petit enfant nous ont engagés à les présenter d'une façon détaillée.

Les conditions et l'application des tests pré-scolaires.

Étant admis que l'expérimentateur à toutes les qualités et qu'il a pu établir un bon contact avec l'enfant, que d'autre part l'ambiance réunit le maximum de conditions pour l'examen d'un petit enfant, le test lui-même doit posséder un grand nombre de qualités que l'on trouvera décrites ailleurs (1). Mais il est une condition *sine qua non* pour un test destiné à un enfant d'âge pré-scolaire et qui est beaucoup moins nécessaire lorsqu'il s'agit d'un test destiné à un individu qui possède déjà un certain contrôle de lui-même. Un test de ce genre doit faire appel plus qu'aucun autre aux intérêts de l'enfant, répondre à ses besoins les plus saillants. Autrement dit, le test doit l'amuser car à cet âge l'ambition et l'esprit de compétition paraissent ou ne point exister, ou n'être pas assez développé pour entraîner le sujet à accomplir n'importe quelle tâche. Cette condition doit être remplie d'autant plus que les tests à passer sont en petit nombre. Dans une série plus complète on peut à l'occasion adjoindre un ou deux tests ayant moins d'intérêt pour l'enfant mais possédant par contre une valeur diagnostique plus grande. Intercalé entre des tests plus intéressants, ce dernier genre de tests a beaucoup de chance d'être passé sans difficulté alors qu'isolé il déclencherait d'une façon presque certaine de la résistance ou du négativisme de la part de notre petit sujet. Nous ne croyons pas inutile de donner ici quelques précisions sur ce point bien intéressant et particulier à l'enfant jusqu'à 4 ans. Voici quelques résultats que nous empruntons au travail de Stutsman déjà cité.

Tests Groupe d'âges de 24-29 mois

Pourcentage de refus

Croiser les pieds	26
Se tenir sur un pied	26
Répéter des mots	14
Couper avec des ciseaux	10
Copier un cercle	10
Planche de Wallin B	9
Identification dans un miroir	8
Assortir des couleurs	7
Planche de Wallin A	7
Construire une petite tour	4

On voit aisément d'après ces quelques données que certains tests sont beaucoup plus impopulaires que d'autres. Les tests d'aptitudes physiques tiennent le premier rang, puis viennent les tests verbaux tandis que les tests-jouets sont ceux qui attirent le plus l'enfant. L'ordre que nous donnons ci-contre n'est

(1) Ed. CLAPARÈDE : *Comment diagnostiquer*... Flammarion, 1924.
(2) AL. DESCODRES : *Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans*, 2^{ème} édition, Delachaux et Niestlé.

(3) Rachel STUTSMAN : *op. cit.*

(4) D. K. HALLOWELL : *Manual Tests for Pre-School Children*. The Psychological Clinic, 1928, XVI, 8-9.

(1) Ed. CLAPARÈDE : *Comment diagnostiquer*... p. 105.

pas spécial au groupe d'âge considéré, mais se retrouve presque identique pour les enfants plus âgés (jusqu'à 4 ans) ou moins âgés. Les tests soulignés sont parmi ceux que nous décrivons plus loin.

Une longue pratique des petits enfants permettra de réduire dans une forte proportion le pourcentage des refus, mais il n'est pas nécessaire d'avoir pratiqué les tests pour se rappeler les réactions réfractaires du petit enfant auquel une personne qui ne lui est pas familière demande quelque chose : " Dis bonjour au monsieur ", " Donne la main à la dame ", sont des phrases qui déclenchent un refus presque constant en même temps que l'enfant se jette sur l'épaule de sa mère ou dans ses jupes alors que jusque là son attitude restait parfaitement normale. Les refus sont d'ailleurs dépendants d'un certain nombre de facteurs que nous mentionnons brièvement à l'usage des personnes qui voudraient faire passer des tests.

Les refus dépendent dans une grande part de l'âge du sujet. Au-dessus de 4 ou 5 ans il est rare de constater des refus et on en voit le nombre diminuer régulièrement de 1 à 4 ans. Le conditionnement psychophysique du sujet joue un rôle non moins important. Un enfant fatigué, ou digérant mal prendra une attitude négative beaucoup plus facilement que celui qui est reposé et n'a pas l'estomac embarrassé. Le refus peut aussi être causé par des réactions émotives conditionnées soit par la présence de la mère, soit par l'ambiance lorsque celle-ci rappelle trop facilement le cabinet de consultation d'un docteur. L'attitude de l'examineur peut de même engendrer des refus et il lui faut beaucoup d'art pour savoir s'adapter à chaque individualité enfantine : trop d'effusion, trop ou trop peu de conversation, l'abus ou le mauvais usage des louanges, une attitude expectative trop saillante, trop d'insistance, la présence d'une tierce personne, etc., peuvent isolément ou non inhiber complètement l'enfant. Enfin, comme nous l'avons vu par les quelques chiffres ci-dessus, certains tests ont la propriété bien désagréable de rendre l'enfant " self-conscious ", c'est-à-dire qu'au lieu de s'oublier complètement dans son travail et d'oublier du même coup la présence de l'examineur, l'enfant reprend subitement en face d'une certaine tâche une très forte conscience de soi qui le fige dans une attitude oppositionnelle rendant une nouvelle prise de contact très difficile. En principe on peut dire que tous les tests faisant appel à la manipulation d'un outil, ou de quelque autre objet pas trop étrange qui forme le centre autour duquel l'attention de l'enfant se distribue, comportent un risque de refus beaucoup moindre que ceux dans lesquels l'enfant doit diriger son attention sur ses propres membres ou sur telle autre partie de sa petite personne. Toutes les personnes qui ont travaillé avec les tests que nous décrivons plus loin sont d'accord pour leur reconnaître un très grand pouvoir d'attraction sur les enfants et c'est cette même raison qui a fait que ce genre de tests, connu sous le nom de " Formboard " ou " planche à encastres ", a reçu des réalisations multiples qui sont le plus en honneur dans les cliniques psychologiques. Le *Manual of Individual Mental Tests and Testing* de Bronner, Healy, Lowe et Shemberg ne contient pas moins de 25 types (soit le 20 %) de ce genre de tests précisément à cause de leur grande popularité et la facilité avec laquelle ils se laissent graduer quant aux difficultés qu'ils offrent à vaincre. Passons maintenant à la description détaillée des tests qui nous intéressent plus spécialement ici.

II. Description et technique des tests.

La technique des tests paraîtra un peu compliquée à une première lecture d'autant plus qu'il s'agit de tests relativement simples. Mais on ne saurait donner suffisamment de précisions lorsqu'il est question de tester un petit enfant car, plus qu'avec un adulte, l'examineur risque de dévier du chemin qu'il s'est tracé en raison de la variété des comportements et du caractère ludique que doit conserver l'examen. Un peu de pratique avec quelques enfants permettra d'acquiescer rapidement l'habileté nécessaire à la présentation de ces tests mais ce n'est qu'avec une plus grande expérience qu'on pourra en tirer tout le profit.

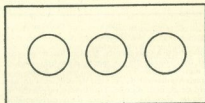
Nous suivrons la description et la technique données par Hallowell dans son travail (1), en les complétant chaque fois que cela nous paraîtra nécessaire pour la bonne compréhension ou pour l'application des tests. Nous décrivons ceux-ci dans l'ordre de difficulté croissante qui est aussi l'ordre ordinaire de présentation.

1. Planchette à 3 disques (3 Discs Formboard).
 2. Planchette à 3 formes (3 Figures Formboard).
 3. Planche de Wittmer (Wittmer Formboard).
 4. Planchette de Wallin A, B, C, D (Wallin Pegboards).
 5. Identification des cubes de couleurs.
- Nous avons laissé de côté un sixième test portant sur la répétition des chiffres.

1. **PLANCHETTE A TROIS DISQUES.** — Une planchette de bois d'une épaisseur de 7 mm., large de 11 cm. et longue de 22 cm., est percée de trois trous ronds de 45 mm. de diamètre. Distance entre chaque trou de 65 mm. Dans chaque trou peuvent entrer librement trois disques de 44 mm. de diamètre et de 13 mm. de haut.

Planche à trois disques.

Examineur



Blocs
Enfant

On place la planchette sur une table, devant l'enfant, la longueur de la planche parallèle à celle de la table, les trois disques dans leurs trous. Quand on a capté l'attention de l'enfant, on prend les blocs un à un et on les entasse sur la table entre la planche et le bord de la table, en face du trou du centre. On dit alors à l'enfant : " Remets les blocs en place ! " Si l'enfant n'a pas l'air de comprendre les directions verbales on lui fait signe de remettre les blocs. Si l'enfant ne les remet pas dans les trois trous on lui répète les instructions. Si l'enfant ne fait toujours rien on commence à lui enseigner la façon de les remettre en

(1) D. K. HALLOWELL : *Mental Tests for Pre-School Children*. The Psychological Clinic, 1928, XVI, p. 255-276.

lui prenant la main, la posant sur le bloc et en la dirigeant vers le trou. Si c'est nécessaire on répète l'enseignement pour les deux autres blocs jusqu'à ce que tous les trois soient en place. Cette épreuve compte comme un enseignement. Ensuite on dit à l'enfant : " Remets encore les blocs ? " Si c'est nécessaire on répète l'enseignement jusqu'à dix fois.

Notation des réponses : On distingue quatre types de réponses.

a) *Succès [S] :* Succès immédiat dans les deux premières épreuves sans aucune aide.

b) *Apprentissage :* c'est-à-dire succès après l'enseignement.

A 1 : Succès après avoir reçu de 1 à 5 enseignements.

A 2 : Succès après avoir reçu de 6 à 10 enseignements

c) *N'a pas terminé [NPT] :* Les trois blocs n'ont jamais été remis après dix répétitions de l'enseignement mais des blocs isolés ont été remis sans aide. Un bloc est considéré comme remis s'il y en a plus de la moitié dans le trou.

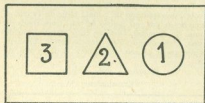
d) *Manqué [M] :* Aucun bloc n'a été remis au cours des dix répétitions de l'enseignement.

Le temps n'est pas mesuré sauf dans le sens général de vite, lent ou très lent.

2. **PLANCHETTE A TROIS FORMES.** — Cette planchette est en bois et construite dans les mêmes dimensions que

Planche à trois formes.

Examineur



Blocs
Enfant

Position A

la planchette à trois disques. Mais au lieu de posséder trois trous ronds elle est percée d'un trou rond de 45 mm. de diamètre, d'un trou de la forme d'un triangle équilatéral de 50 mm. de côté, et d'un trou carré de 45 mm. de côté dans l'ordre représenté sur la figure ci-contre (1). A ces trous correspondent trois blocs de 13 mm. d'épaisseur laissant un jeu d'environ 1 mm.

On place la planchette sur la table comme pour la planchette à trois disques, les blocs dans leurs trous, le disque à droite de l'enfant. (*Position A*). Quand on a capté l'attention de l'enfant on prend les blocs un à un et on en fait une pile devant le trou du milieu dans l'ordre 1, 3, 2, le disque en haut. On dit alors à l'enfant : " Remets le disque en place ? " Si l'enfant fait des tentatives on lui laisse quelques minutes pour essayer seul. Si le résultat n'est pas correct, on lui enseigne les positions justes puis on lui dit : " Remets

encore une fois tous les blocs ". On passe alors aux épreuves suivantes en variant chaque fois l'ordre de façon que l'ordre des blocs entassés ne soit jamais le même que celui des trous. On suivra l'ordre ci-dessous :

2^e épreuve : Ordre 3, 2, 1, de haut en bas de la pile.

3^e épreuve : Ordre 2, 3, 1, de haut en bas.

4^e épreuve : Ordre 1, 3, 2, de haut en bas (même ordre que pour la première épreuve).

5^e épreuve : Ordre 3, 1, 2, de haut en bas (même ordre que pour la 2^e épreuve).

Lorsque deux épreuves consécutives sont réussies, retourner la planche dans la position B, le disque à gauche de l'enfant. Chaque fois que l'enfant manque une épreuve on la lui enseigne comme pour les trois disques. Si c'est nécessaire répéter dix fois l'enseignement.

Notation : On distingue trois types de réponses :

a) *Succès [S] :* Succès dans les trois premières épreuves consécutives. Pour éliminer les réussites dues au hasard on réclame trois épreuves correctes consécutives, deux de la position A et une de la position B, ou deux de la position B et une de la position A.

b) *Apprentissage [A] :* Succès dans trois épreuves consécutives après enseignement.

c) *N'a pas terminé [NPT] :* Après dix enseignements l'enfant n'a pas réussi à remettre les trois blocs dans trois épreuves consécutives.

De même que pour la planchette à trois disques on compte comme correcte l'épreuve dans laquelle deux des blocs sont dans leurs trous respectifs mais le troisième qu'à moitié chemin au-dessus de son trou. Le temps n'est pas mesuré.

3. **PLANCHE DE WITMER (1).** — Cette planche est aussi appelée planche de Seguin-Witmer-Sylvester. Elle ne doit pas être confondue avec la planche très peu différente de Seguin qui comporte seulement dix formes, les mêmes que celles de Witmer, mais avec l'un des triangles en moins. La planche de Witmer se compose donc de 11 formes. Les dimensions des blocs sont approximativement les mêmes que pour les planchettes précédentes (2).

Placer la planche sur la table, les blocs étant dans leurs trous respectifs. Donner trois épreuves d'une durée limite de 5 minutes chacune.

1^{re} épreuve : On enlève les blocs et on les pose au hasard sur la table en disant : " Je vais enlever les blocs et les mettre ici. Montre-moi comme tu peux " bien " les remettre en place ". On permet à l'enfant de regarder comment on enlève les blocs.

2^e épreuve : On range les blocs en trois piles, la première à gauche, dans l'ordre suivant de haut en bas. Pile I : 5, 10, 7, 8. Pile II : 11, 2, 9. Pile III : 1, 6, 4, 3. On permet aussi à l'enfant de regarder comment on enlève les blocs.

3^e épreuve : On permet à l'enfant d'enlever les blocs lui-même et de les mettre sur la table. Même consigne en lui demandant de faire " encore mieux ".

(1) Lightner Witmer, fondateur en 1896 de la première clinique psychologique à l'Université de Pennsylvanie.

(2) Nous n'avons trouvé aucune précision de plus dans la littérature. La planche que nous avons utilisée a été construite d'après une illustration publiée par Witmer, analogue à celle qui illustre notre texte. Ajoutons que toutes ces planches peuvent être obtenues directement du fabricant américain : Stoelting Co., Chicago, Ill., mais à des prix prohibitifs pour l'Europe, tandis que toute la série des tests ne nous est pas revenue à plus d'une quarantaine de francs.

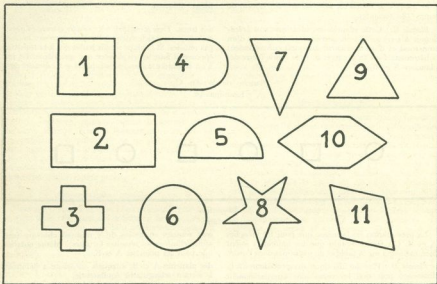
(1) Hollowell ne donne pas les dimensions exactes de chacun des trous. On peut se demander si le disque rond et le bloc triangulaire doivent pouvoir entrer dans le trou carré. De même le jeu entre le bloc et son trou n'est pas spécifié. Nous indiquons pour tous ces points les mesures dans lesquelles nous avons établi les tests.

La technique originale a été établie par Witmer pour des enfants âgés. Pour les petits enfants, chez lesquels la notion pratique de rapidité n'existe pas encore, on se contentera de les encourager à travailler en leur disant à plusieurs reprises : " Remets tous les blocs en place ", s'ils ont quelque tendance à s'arrêter

avant d'avoir fini. On permet d'employer les deux mains.

Notation : On mesure le temps de chacune des trois épreuves. On notera [NPT] (n'a pas terminé) si deux blocs ou davantage ont été remis, mais jamais la totalité des blocs sans aide.

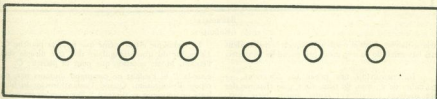
Examineur



Blocs
Enfant

4. PLANCHES DE WALLIN. — *Planche A* : Elle est constituée par un morceau de bois de $35 \times 7,5$ cm., de 2 cm. d'épaisseur, percé de 6 petits trous ronds dans lesquels peuvent entrer 6 petits bâtonnets cylindriques de $10 \times 6,5$ mm. La distance d'axe à axe des trous est de 5 cm.

Planche de Wallin A.
Examineur



Bâtonnets
Enfant

Mettre la planche sur la table, sans les bâtonnets, le grand côté de la planche parallèle au bord de la table. On met les bâtonnets sur la table, à angle droit de la planche et du bord de la table, et de façon qu'ils

ne roulent pas. On prend un bâtonnet et on le met dans son trou afin que l'enfant voie ce qu'il doit faire. On enlève alors ce bâtonnet et on le remet avec les autres : " Remets tous les bâtonnets comme ça ". Noter le temps à partir du moment où l'enfant a le premier bâtonnet dans la main.

3 minutes sans aide et ensuite on complète le travail pour l'enfant si c'est nécessaire, ce qui forme un genre d'apprentissage. Pour les enfants de 12 à 17 mois cela consistera le plus souvent à leur guider la main vers le trou.

On donne trois épreuves de trois minutes chacune pour observer le progrès.

Notation : On distingue trois sortes de réponses :

a) *Succès* : le temps est noté en *secondes*. Limite de temps 180 secondes.

Planche C : Cette planche est identique aux précédentes à part qu'elle est percée alternativement d'un trou rond et d'un trou carré auxquels correspondent 6 bâtonnets dont trois carrés et trois ronds (ceux des planches A et B).

b) *N'a pas terminé* [NPT] : deux bâtonnets ou plus remis dans la planche, mais jamais la totalité sans aide.

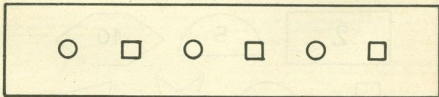
c) *Manqué* [M] : aucun bâtonnet remis, même après enseignement.

Planche B : Même modèle que la planche A, mais avec 6 trous et bâtonnets carrés de 10 à 65 mm. Même technique. On donne 3 épreuves de 3 minutes chacune et on passe à l'apprentissage si c'est nécessaire. Même notation.

des trous. *Trois épreuves de trois minutes chacune* et passer à l'enseignement si les deux premières épreuves ne sont pas réussies. Si l'enfant réussit seulement à la troisième épreuve il faut lui en donner une quatrième. Le test n'est considéré comme réussi que si 2 des épreuves sur 4

Planche de Wallin C.

Examineur



Bâtonnets

Enfant

La présentation est la même que pour les planches A et B. On fera attention que les bâtonnets soient bien mélangés sur la table et ne soient pas dans l'ordre

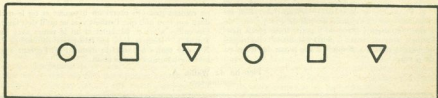
Planche D : Planche identique aux précédentes à la différence près que les trous sont—alternativement

sont réussies en moins de 3 minutes chacune (ceci afin d'éliminer les réussites fortuites). Même notation que pour les planches A et B.

des planches A et B, auxquels on ajoute 2 bâtonnets à section triangulaire équilatérale.

Planche de Wallin D.

Examineur



Bâtonnets

Enfant

triangulaires, carrés et ronds et auxquels correspondent des bâtonnets de 10 x 65 mm., pris parmi les bâtonnets

5. IDENTIFICATION DES CUBES DE COULEURS. — 30 cubes de 25 mm. de côté, dont 5 de chacune des six couleurs suivantes : jaune, rouge, bleu, vert, pourpre et orange.

On jette sur la table les 20 blocs jaunes, rouges, bleus et verts. On prend un cube jaune dans la main et dit à l'enfant : " Donne-m'en un comme celui-ci " Si l'enfant ne comprend pas, on prend un autre cube jaune, le met avec le premier et dit : " Regarde, ces deux-là sont les mêmes. Donne-m'en un autre comme

La technique est la même que pour la planche C. La pointe du trou triangulaire doit être dirigée vers l'enfant. Même notation que pour la planche C.

ceux-là. " Si l'enfant ne comprend toujours pas, on répète l'explication. Quand l'enfant trouve le bloc juste on continue en disant : " Donne-m'en un autre comme ceux-ci " jusqu'à ce qu'il ait trouvé 4 cubes sur 5.

On répète l'expérience avec les cubes rouges. Si l'enfant manque et le rouge et le jaune le test est manqué (voir plus bas).

Si les cubes jaunes et les cubes rouges sont identifiés, on continue avec les verts et les bleus. S'il y a des

doutes, on répète la série des quatre couleurs primaires afin qu'au total au moins 8 sur 10 cubes de chaque couleur soient identifiés correctement.

On ajoute alors les 5 cubes oranges et les 5 pourpres avec les 20 autres et on refait la série entière en employant les mêmes instructions. On ne fera pas usage des noms de couleurs.

Notation : Hallowell distingue 5 types de réponses :

a) *Succès [S] :* les 6 couleurs sont identifiées.

b) *Primaires [P] :* les couleurs primaires, jaune, rouge, bleu et vert identifiées.

c) *Rouge et jaune identifiés [RJ].*

d) *Le jaune seul identifié [J],* au moins 4 fois sur 5 ou 8 fois sur 10 épreuves.

e) *Manqué [M] :* Aucune des couleurs n'est identifiée dans au moins 4 cas sur 5 ou 8 cas sur 10.

Cette technique est basée sur les expériences de Hallowell qui a trouvé que le jaune est la première couleur reconnue; ensuite viendrait le rouge. D'autres auteurs placent le rouge en première ligne. Stutsman a trouvé l'ordre suivant : rouge, bleu et jaune dans un test analogue quoique faisant intervenir encore un autre facteur. Nous proposons donc en face de ces résultats contradictoires de ne pas considérer le test comme manqué si l'enfant n'a pas réussi à assortir les cubes jaunes et les cubes rouges, mais de continuer au moins avec les cubes bleus. Ceci jusqu'à ce que nous ayons des données plus précises.

Recommandations générales.

Nous renvoyons à ce que nous avons dit plus haut au sujet de la résistance des enfants en face de certains tests. Les tests seront faits dans un endroit familier à l'enfant, à la maison ou à l'endroit où il passe la plus grande partie de son temps. Choisir une chambre tranquille dans laquelle se trouve que l'expérimentateur et l'enfant, et la mère ou quelque adulte familier à l'enfant lorsqu'il s'agit de rendre l'assurance à l'enfant et de faire disparaître sa timidité. La durée du test est d'environ 3/4 d'heure y compris le temps employé pour jouer librement avec l'enfant et avoir sa collaboration. Présenter toujours le matériel le plus simple au début. Parfois on aura avantage à ne pas laisser pour la fin les tests les plus difficiles car, à ce moment, l'enfant peut déjà être fatigué. Il est essentiel que l'enfant ait l'impression de réussir. L'expérimentateur ne doit pas aider l'enfant d'une façon effective mais doit adopter une attitude persuasive et tâcher de faire naître chez l'enfant le sens de l'achèvement sans lequel aucune réussite n'est possible. Enfin on envisagera l'ensemble des résultats. Par exemple un échec dans les trois disques suivi d'une réussite dans les trois formes fera penser à une inhibition qui avait passé inaperçue. Il est parfois difficile de capter l'attention de l'enfant de moins de 18 mois; dans ce cas, manquer un test ne prouve pas toujours l'incapacité. C'est pourquoi il est de toute importance de noter les résultats avec soin, l'intérêt de l'enfant, la manière de se comporter, l'emplacement des blocs placés, le nombre mis en place, la méthode de travail de l'enfant : Incompréhension : l'enfant jetant les blocs par terre ou les portant à la bouche, les plaçant et les déplaçant sans raison apparente. Tâtonnement : l'enfant procède par essais et erreurs. Travail systématique : surtout lorsque l'enfant utilise sa sensibilité musculaire. Discrimination des formes. Ceci pour ne signaler que les procédés les plus courants. Mais à côté de cela on observera attentivement l'enfant et on notera ses réactions : la confiance en soi, l'auto-

critique, l'initiative, l'imagination (marquée par le langage enfantin accompagnant les gestes), la spontanéité, l'irritabilité aux échecs et l'effet des encouragements, la conscience de soi, la dépendance d'autrui, etc. C'est en raison de la possibilité de ces multiples observations que ce genre de test a trouvé un large accueil dans la plupart des cliniques psychologiques, soit pour les enfants normaux, soit pour les anormaux auxquels des tests plus difficiles sont inaccessibles.

Remarquons en passant la richesse d'observation que nous permet l'examen du petit enfant, alors qu'il est beaucoup plus difficile de pouvoir observer le comportement de l'adulte qui ne nous laisse souvent apercevoir que ce qu'il veut bien nous donner, et qui n'est pas toujours la réalité — à moins de recourir à des techniques longues et coûteuses comme la psychanalyse.

Signification des tests.

Il est à peine besoin de remarquer que ce qui intervient surtout dans tous ces tests c'est la discrimination des formes, la coordination motrice, la persévérance, une attention distribuée, dans des degrés de plus en plus élevés au fur et à mesure que les tests deviennent plus difficiles. Par exemple dans les trois formes le placement du triangle, puis dans la planche de Witmer celui de la croix ou de l'étoile, réclament une sensibilité musculaire plus fine. Une sensibilité kinésique bien développée peut d'ailleurs compenser un défaut de discrimination, surtout lorsque le sujet est persévérant et travaille méthodiquement. La méthode des essais et des erreurs peut aussi à elle seule amener une réussite. Les planches de Wallin étant très semblables aux planchettes à trois formes et la planche de Witmer comprenant une multiplicité de formes fait penser que l'on pourrait se contenter de cette dernière et laisser de côté les autres. Mais on pourra voir facilement par les quelques chiffres que nous donnons plus loin que ce serait une grosse erreur. Les planches à bâtonnets exigent d'ailleurs une coordination beaucoup plus affinée pour enfilier les bâtonnets dans leurs trous respectifs. Un bâtonnet enfilé légèrement de travers procure aussi à l'enfant une difficulté de plus et si sa discrimination des formes n'est pas très assurée, il aura tendance à placer le bâtonnet triangulaire dans le trou carré où il glisse plus librement.

Ce qui fait le grand intérêt de ces tests c'est aussi la possibilité d'évaluer le "learning", la capacité à apprendre, à profiter de l'expérience acquise, par les progrès réalisés au cours d'un test ou même de l'ensemble des tests. S'il est difficile de la mesurer exactement parce que l'attitude du sujet peut varier au cours de l'expérience, on pourra néanmoins s'en faire une idée approximative lorsqu'on aura pratiqué suffisamment ces tests. Jusqu'ici la psychologie s'était appliquée à établir surtout des tests très constants. Mais nous croyons qu'il serait non moins justifié de recourir, plus souvent qu'on ne le fait, à des tests dans le genre de ceux-ci qui nous permettent de constater les effets de l'enseignement, tout au moins ses effets immédiats. Pendant rien n'empêche de "retester" nos sujets pour voir si les progrès se sont maintenus. Hallowell a pu répéter l'examen de ses sujets à un intervalle de 1 à 4 ans et dans 73 % des cas elle est retombée sur un même résultat (percentiles) tandis que 23 % donnaient un résultat supérieur. Ce résultat est très encourageant si l'on tient compte que les

conditions de l'expérience peuvent influencer considérablement les résultats et il met hors de doute la possibilité de tester les petits enfants.

De la répétition des épreuves on pourrait aussi conclure que l'enfant sera bientôt lassé. Mais ce n'est pas le cas pour la grande majorité. Cette répétition a elle-même un caractère ludique bien connu pour les âges envisagés. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà signalé, l'attitude de l'enfant peut varier en cours d'expérience, ce qui aura pour effet d'agir contre la monotonie. L'enfant peut tout d'abord manifester un type moteur pour passer ensuite à un type visuel. Lorsque les circonstances sont favorables on constate facilement un tel changement dans la manière de résoudre la tâche. Nous avons pu observer nous-mêmes à plus d'une reprise l'enfant qui tâtonne au début puis qui, après avoir pris un bloc dans la main, se met à le regarder et à chercher sa place, ou, au contraire, fixe attentivement un trou et va ensuite chercher le bloc qui lui correspond. On voit sa sensibilité visuelle ou kinésique s'éveiller comme une chose latente qui n'attendait que l'occasion pour se manifester. L'enfant qui utilise sa sensibilité musculaire seule mettra généralement plus de temps que celui qui recourt à la discrimination visuelle. Si ni l'une ni l'autre ne sont développées c'est alors le système des essais et des erreurs entraînant bien souvent l'enfant à forcer dans un trou une pièce qui ne lui convient pas. A un stade encore inférieur c'est l'incompréhension totale qu'il faut nettement distinguer du refus.

Dans les planches à trois disques ou à trois formes on pourra observer facilement que certains enfants manipulent parfaitement deux des disques mais laissent de côté le troisième. Tout se passe comme si le troisième trou était en dehors du champ visuel ou que l'étendue de l'attention manquait.

Fait bien curieux, de toute la série des tests, le test des couleurs paraît être un des meilleurs pour dépister la déficience mentale. C'est qu'il semble nettement établi que l'apparition de la discrimination des différentes couleurs se fait d'une façon ontogénétique très marquée. Nous avons vu qu'il y a encore quelque contradiction quant à l'ordre exact, mais chacun est d'accord pour affirmer que cet ordre existe. Rappelons à ce sujet que, tandis que le peintre distingue trois couleurs primaires grâce au mélange desquelles il peut obtenir à peu près toutes les couleurs du spectre, le psychologue distingue quatre couleurs primaires, le rouge, le jaune, le bleu et le vert, car chacune de ces couleurs a un caractère sensoriel bien différent et ne peut être ramenée psychologiquement à une autre couleur de la tétrade primaire. Par contre le pourpre et l'orange sont déjà des couleurs secondaires.

Enfin on discute encore sur la valeur des différentes épreuves d'un même test. La première épreuve a-t-elle une signification diagnostique plus grande que la troisième? ou le contraire? Les conclusions des différents auteurs ne sont pas suffisamment établies pour pouvoir formuler une conclusion nette. C'est une des raisons pour laquelle nous avons maintenu toutes les épreuves malgré l'inconvénient de la durée plus grande de toute l'expérience. Vouloir se contenter d'une seule épreuve serait du même coup renoncer à constater les progrès qui peuvent se manifester au cours des différentes épreuves, principalement quand ces progrès sont dus à un enseignement, et nous avons dit l'importance que nous attachions à ce fait.

Les facteurs que nous venons de signaler ne sont que les principaux. Comme dans tous les tests, il en existe d'autres moins évidents. Un auteur qui a travaillé spécialement avec la planche de Witmer n'en a pas compté moins d'une cinquantaine. Cette constatation n'enlève rien à la valeur des tests lorsqu'on peut constater une évolution régulière telle que nous la trouverons maintenant dans les barèmes abrégés que nous publions d'après le travail de Miss Hallowell.

Les barèmes américains.

Nous avons dit la difficulté d'atteindre les petits enfants en nombre suffisant pour répondre au but précis d'un barème pour des individus en bas âge. En attendant de pouvoir disposer d'un nombre assez grand d'éléments pour pouvoir établir notre propre barème, nous pensons qu'un extrait des barèmes publiés par Hallowell rendra des services non seulement comme démonstration de la valeur des tests, mais aussi comme premier guide.

Les barèmes de Miss Hallowell sont basés sur environ 600 cas, dont une trentaine pour chaque groupe d'âge de 2 mois. On peut y voir aisément que chaque période de deux mois procure à l'enfant des progrès suffisamment importants pour qu'on ne se contente pas de groupes d'âges plus étendus. Les étapes successives apparaissent nettement, depuis le début de la réussite chez quelques sujets d'âge inférieur, jusqu'à la réussite complète, plus ou moins rapide, chez la totalité des individus plus âgés. Nous donnons les résultats de manière qu'on puisse aussi y trouver l'étendue de la variation. — La différence entre les sexes est insignifiante ce qui permet de donner un seul barème pour les garçons et les fillettes.

Par contre il est important de spécifier le milieu d'où proviennent les enfants du fait que tous les milieux ne sont pas accessibles dans une égale mesure : 25 % des enfants avaient des parents d'un niveau intellectuel assez élevé. Bien nourris et vêtus convenablement, ils jouissaient à la maison de matériel de jeu et de la stimulation de l'adulte. Quelques-uns fréquentaient des jardins d'enfants.

75 % ont été obtenus par des agences sociales. Parmi ceux-ci :

11 % venaient de cliniques infantiles. Ils étaient tous enfants d'artisans américains. Bien nourris, bien vêtus et recevant des soins médicaux.

23 % venaient de crèches. Parents fonctionnaires, employés dans les usines, domestiques ou paysans. La moitié des enfants était de parents américains et l'autre moitié d'étrangers.

11 % venaient de trois instituts qui soignaient les enfants. Il y avait des problèmes d'illégitimité, de mauvaise santé, d'abandon ou de mort des parents. Le personnel de ces instituts n'était pas spécialisé. Il n'y avait qu'un minimum de matériel de jeu.

30 % venaient de deux agences de placement des enfants. Les enfants étaient de mêmes conditions que ceux des instituts, mais avec une éducation plus individuelle de la part des parents adoptifs.

Signalons aussi que parmi ces enfants 15 % étaient des négres. Il ne semble pas qu'ils aient été inférieurs aux autres.

Tous les enfants étaient en bonne santé. Dans l'utilisation des barèmes qui suivent on aura donc toujours devant les yeux le tableau du milieu d'où provenaient les enfants. La deuxième partie de ce travail nous permettra précisément de fournir un bon exemple de cette utilisation.

Planchette à trois disques				Planchette à trois formes			
Age	1 1-1	1-4 1-5	1-10 1-11	1-4 1-5	1-10 1-11	2-10 2-11	3-10 3-11
Déciles 100	A ₂	S	S	NPT	S	S	S
80	NPT	A ₁	S	NPT	A	S	S
50	NPT	A ₂	S	NPT	NPT	S	S
20	NPT	NPT	A ₁	NPT	NPT	A	S
0	M	NPT	A ₂	NPT	NPT	NPT	NPT

Planche de Witmer.

Première épreuve						Meilleure des trois épreuves				
Age	1-10 1-11	2-4 2-5	2-10 2-11	3-4 3-5	3-10 3-11	1-10 1-11	2-4 2-5	2-10 2-11	3-4 3-5	3-10 3-11
Déciles 100	NPT	NPT	150	92	53	201	122	77	57	39
80	NPT	NPT	NPT	206	86	NPT	NPT	115	105	57
50	NPT	NPT	NPT	NPT	275	NPT	NPT	274	175	81
20	NPT	NPT	NPT	NPT	NPT	NPT	NPT	NPT	NPT	121
0	NPT	NPT	NPT	NPT	NPT	NPT	NPT	NPT	NPT	NPT

Planche de Wallin A.

Première épreuve						Meilleure des trois épreuves				
Age	1 1-1	1-4 1-5	1-10 1-11	2-10 2-11	3-10 3-11	1 1-1	1-4 1-5	1-10 1-11	2-10 2-11	3-10 3-11
Déciles 100	60	43	22	13	11	60	25	17	13	8
80	NPT	82	27	17	13	NPT	60	21	15	11
50	M	NPT	33	22	15	M	NPT	28	17	14
20	M	NPT	65	26	17	M	NPT	39	22	16
0	M	M	NPT	56	29	M	M	NPT	56	28

Les chiffres indiquent le temps en secondes lorsqu'il y a succès.

S = succès lorsqu'il n'y a pas de temps limite;

A = succès après enseignement (apprentissage);

NPT = l'enfant n'a pas terminé sans aide;

M = aucun bloc ou bâtonnet remis, même après enseignement.

Pour la signification exacte des symboles, voir les techniques respectives. Pour prévenir des confusions, nous signalons qu'une intervention des tableaux pour les planches de Wallin B et C a dû se produire dans l'impression du travail de Miss Hallowell. Nous avons rectifié la chose dans les tableaux ci-dessus.

Identification des cubes de couleurs.

Age	1-6	1-10	2	2-2	2-11	3-10
	1-7	1-11	2-1	2-3	3	3-11
Déciles						
100	J	RJ	RJ	S	S	S
80	M	M	J	J	P	S
50	M	M	M	M	RJ	S
20	M	M	M	M	RJ	RJ
0	M	M	M	M	M	J

Symboles des couleurs identifiées :

M = manqué (aucun);

J = jaune seulement;

RJ = rouge et jaune;

P = rouge, jaune, vert et bleu;

S = rouge, jaune, vert, bleu, pourpre, orange.

Application des tests pré-scolaires aux enfants roumains.

En attendant de pouvoir disposer de suffisamment de résultats pour les enfants de Genève, nous avons eu l'occasion de soumettre un groupe assez homogène d'enfants roumains aux tests qui viennent d'être décrits.

Le nombre des enfants a été de 54, répartis également entre les âges de 1 an à 3 ans 7 mois; 19 enfants étaient âgés de 12 à 23 mois, 12 enfants de 24 à 35 mois et 23 enfants de 36 à 47 mois.

79 % étaient des enfants du milieu populaire, enfants de paysans laborieux. Tous étaient en bonne santé physique et normalement développés. Dans ce milieu, en dehors des besoins physiques les parents ne s'occupent guère d'eux, ne leur fournissant aucune stimulation, aucun matériel de jeu. Les enfants se développent pour ainsi dire d'eux-mêmes.

16 % des sujets étaient des enfants abandonnés, soignés dans un asile.

État physique moins bon, et un peu retardés comme développement physique d'après les indications du médecin. Par ailleurs bien soignés, mais sans aucun matériel de jeu et dans une ambiance moins riche que les enfants de paysans.

5 % étaient des enfants d'un milieu aisé, bien portants et auxquels le matériel de jeu ne faisait pas défaut.

En ce qui concerne le sexe, 51 % étaient des filles et 49 % des garçons.

Les villages habités par les enfants du milieu populaire sont situés dans la plaine, région purement agricole. Les parents travaillent la terre, élèvent du

gras et petit bétail, ne font ni vannerie, ni sculpture sur bois, les forêts étant assez éloignées. Mais les femmes travaillent la laine, les plantes textiles, font l'élevage du ver à soie, teignent la laine et font des tissages de tapis, de toile et de vêtements et de la broderie.

Les tests ont été faits dans la maison de l'enfant ou à l'asile. Les enfants des paysans et ceux de l'asile sont peu sociables. Il est rare qu'une personne étrangère puisse leur parler. Non seulement ils ne répondent pas, mais ils s'enfuient. Le succès était donc problématique et les parents doutaient que les enfants voulassent bien se soumettre. Mais il ne fut pas nécessaire de parler aux enfants. Dès que l'enfant entra dans la chambre, il se dirigeait vers la table attiré par les planchettes comme par un véritable aimant. Dès lors, tout était possible et facile. Tous les enfants ont manifesté le même intérêt à part deux fillettes dont l'une n'a pas même voulu regarder la table et dont l'autre a refusé de continuer en plein milieu de l'expérience. La première était une fillette de l'asile, très retardée. Tous les autres se sont oubliés complètement en face des tests. Les parents eux-mêmes ont été très intéressés et, voyant leurs petits si captivés, quelques-uns ont pris la résolution de faire des jouets semblables pour que les enfants puissent s'amuser! Ce qui est particulièrement remarquable c'est la persévérance qui a pu être constatée chez tous les enfants, même dans le cas des tests les plus difficiles, et malgré les échecs. Il y a là sans doute un effet de l'intérêt puissant qu'éveillaient en eux ces objets nouveaux.

Beaucoup des traits de caractère qui ont été signalés plus haut ont pu être observés dans le comportement général, plus rarement dans des phrases comme celle de ce petit garçon qui, tout en réussissant très bien, répétait chaque fois qu'il devait placer un bloc : " Voyez, je ne peux pas, j'ai dit que ne peux pas ". Nous ne pourrions ici que répéter ce qui a déjà été dit au sujet de la signification des tests; aussi préférons-nous insister sur la comparaison des enfants roumains avec les américains.

Interprétation des résultats : Le nombre des sujets étant relativement petit, nous avons été obligés de comparer les résultats du groupe tout entier ou tout au plus ceux de deux ou trois groupes d'âges quand nous nous sommes cru autorisés à le faire. Nous avons donc donné un percentile à chaque enfant roumain d'après les barèmes américains pour l'âge correspondant, au mois près. Dans l'ensemble les résultats sont sensiblement identiques. Par contre, si nous comparons les résultats par groupes d'âges, par exemple ceux de 12 à 23 mois, de 24 à 35 mois et de 36 à 43 mois, un caractère général se manifeste. Presque partout les résultats des plus jeunes sont relativement meilleurs que ceux des plus âgés, les premiers étant de même supérieurs aux résultats américains tandis que les seconds leurs sont inférieurs. Dans le graphique que nous reproduisons (fig. 1) on percevra nettement ce caractère dans la comparaison des groupes d'âges de 1 à 2 ans et 2 à 3 ans. Le groupe d'âge de 3 à 4 ans n'est pas figuré car ses résultats se couvrent presque exactement avec ceux de 2 à 3 ans. Si nous poursuivons cette comparaison en fonction de la difficulté du test — ce qui nous est facile grâce aux planchettes de Wallin A, B, C et D — nous constatons alors que pour les planches A et B l'infériorité des plus âgés s'améliore sensiblement dans la meilleure des épreuves, que les différences entre la première et la meilleure épreuve diminuent pour la planche C, enfin qu'il y a égalité

presque parfaite entre le groupe roumain et le groupe américain pour la planche D. C'est donc un résultat en apparence paradoxal mais qui s'explique très bien à notre avis, si nous tenons compte des conditions spéciales dans lesquelles vivent ces enfants — sans jouer ni stimulation d'aucune sorte. Nous pourrions dire qu'ils naissent bien doués — ce qui est marqué par la supériorité des plus jeunes, — mais que faute de stimulation ils s'arrêtent dans leur développement. Nous voyons une confirmation de cette hypothèse dans l'examen des progrès réalisés au cours des épreuves. Pour la planchette A les jeunes et les plus âgés profitent de la répétition : la meilleure des épreuves est plus fréquemment la troisième épreuve. Pour les planchettes B et C les plus âgés seuls ont une meilleure troisième épreuve, ce qui montre qu'ils profitent davantage de l'expérience. Autrement dit il semble qu'ils rattrapent le temps perdu à ne rien faire, pour finir par se trouver à égalité au bout de l'heure qu'a duré l'examen. Peut-on toujours rattraper le temps perdu? On peut se le demander, mais il faudrait de nouvelles expériences pour pouvoir répondre d'une façon positive pour les différents domaines dans lesquels il serait intéressant de poser cette question.

On peut aussi se demander si un plus grand nombre de répétitions aurait encore amélioré les résultats, ou

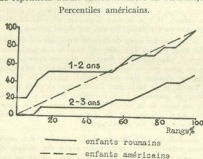


Fig. 1. — Planchette de Wallin B (1^{re} épreuve)

si la troisième épreuve marquait déjà le maximum que pouvaient atteindre les enfants plus âgés. Les points de comparaison manquent de toute façon, mais nous pouvons par contre constater facilement qu'une stimulation appropriée, et en temps voulu, peut procurer un avantage considérable. Ce fait nous est démontré par le test d'identification des couleurs. Ici, le milieu

offre aux enfants la possibilité d'avoir constamment sous les yeux les laines colorées qu'emploient les mères de famille pour toutes sortes de travaux. Un coup d'œil sur la figure 2 et le résultat saute aux

Percentiles américains.

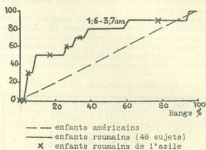


Fig. 2. — Identification des cubes de couleurs

yeux : avance considérable des petits Roumains sur les petits Américains. Presque pas de différence d'âge pour les percentiles obtenus, ce qui nous a permis de grouper tous les individus ensemble. Regardons où se trouvent les enfants de l'asile? Un asile où tout est superbement... blanc, et blanc encore sans qu'y apparaisse jamais aucune couleur que dans le souvenir vague que peuvent en avoir conservé les bambins? — Nous les voyons occuper les plus mauvaises places (marquées par de petites croix).

Ces résultats qui demanderaient encore confirmation et des recherches complémentaires nous semblent parler nettement en faveur d'un matériel nécessaire au développement de l'enfant. Nous ne saurions donc mieux conclure que par ces quelques phrases que nous extrayons de la *Psychologie de l'enfant* de M. Claparède : " L'adulte doit intervenir en stimulant l'enfant au jeu. Il ne s'agit pas d'imposer à l'enfant un but qu'il ne désire pas, mais seulement de l'aider à trouver les moyens d'atteindre la fin à laquelle il aspire. Un des meilleurs moyens de stimulation est le jouet, qui stimule au jeu et le soutient en créant des motifs d'activité et des occasions de fantaisie. Il doit laisser place à l'initiative de l'enfant et offrir un aliment à son imagination. Son rôle est aussi de l'initier aux mystères de la réalité, et de lui apprendre à tenir compte de ses exigences. "

M.-R. LAMBERCIER et E. POPESCU-TEIENAN.

Est-ce qu'on peut élever le niveau de l'efficacité du travail scolaire ?

Est-on content des résultats du travail scolaire d'aujourd'hui? Une réponse négative catégorique est généralement donnée par des hommes d'expérience. Ne citons ici qu'une seule, celle du Dr Ferrière : Transformons l'école! Quel est le caractère général de l'éducation publique d'aujourd'hui?

Du point de vue de l'administration scolaire et de celui des méthodes de l'enseignement, telles qu'on les

trouve aujourd'hui, on voit des classes, autrement dit des collectivités de 30 à 40 individus qui constituent les éléments de la vie scolaire. C'est aussi pourquoi nous pouvons souligner le caractère collectif des processus de l'éducation. Dans le type régulier des écoles, on trouve le même programme du travail, le même commencement de l'année scolaire, le même plan d'études, le même manuel, le même progrès

dans la matière, la même façon d'expliquer, d'examiner, le même temps pour l'étude, la même quantité de l'exercice, etc., et pour l'un, comme pour n'importe quel autre élève.

Pour réaliser ce type de l'instruction efficace, il est nécessaire d'avoir une uniformité des âges, des degrés du développement physique et psychique, et de la capacité mentale. Or avoir une classe homogène mentalement et physiquement, c'est un mythe des temps passés. Les mesures psychologiques, elles aussi, nous montrent l'hétérogénéité des collectivités scolaires. C'est la raison pour laquelle l'efficacité de l'instruction collective n'est pas satisfaisante. Dans chaque matière, dans chaque classe, il y a 50 % et même plus d'élèves qui ont trop ou trop peu d'exercice, qui ont trop ou trop peu à achever, qui sont surchargés, ou le contraire. On voit que la majorité des élèves souffre par une énorme perte de temps et d'énergie. Le fait que ce n'est qu'un seul élève qui récite sa leçon, le fait qu'on suit passivement les explications de l'instituteur ne permettent pas à tous les individus de prendre part à une étude réelle et à un travail constructif. Dans ces écoles traditionnelles on n'arrive pas à enrichir les expériences pendant le temps de l'enseignement, mais on le fait pendant le travail à domicile. Cela veut dire : le temps employé pour l'enseignement scolaire est perdu, et le vrai travail d'acquisition est fait à la maison, où la préparation des leçons dure 3 h. $\frac{1}{2}$ par jour en moyenne.

La passivité de l'enseignement est aussi la cause directe des "cas" disciplinaires, parce que la forme traditionnelle de la vie scolaire est en conflit avec les tendances primaires de la vie psychophysique de l'enfant (activité spontanée, curiosité, variabilité de l'intérêt). On sait que nier le respect des sources instinctives de l'énergie qui sont offertes par la nature à l'éducateur, pour le soulager dans son travail, et diriger le travail scolaire même contre ces tendances primaires — ne peut avoir comme résultat que des pertes nombreuses dans le travail. Elles sont augmentées encore par un arrangement administratif déraisonnable : par le système de répétition des classes. La grandeur de ces pertes peut être exprimée de façon suivante :

L'instruction effective au taux de 100 % est celle qui garantit le succès dans les études à chaque élève — cela veut dire qu'elle lui assure le progrès d'une classe à l'autre. Le pourcentage des cas où l'élève a échoué exprime les pertes du système éducatif. Grâce aux investigations statistiques que nous avons faites dans nos écoles, nous avons trouvé un grand pourcentage de cette "mortalité" scolaire : Dans les écoles primaires il y a : 7 % d'échecs actuels et 10,9 % correspondant à des échecs dans les classes précédentes, si nous prenons en considération la population totale de la génération scolaire pendant les 8 ans de l'obligation scolaire. La mortalité scolaire dans l'enseignement secondaire est à peu près la même. Les pertes dans l'enseignement supérieur surpassent quelquefois même les 50 %. En moyenne, il y a approximativement 20 % d'échecs grâce au caractère hypersélectif de ce type d'écoles.

Supposons que chaque année scolaire donne à chaque élève une certaine quantité de connaissances — de valeurs psycho-sociales. Chaque année perdue (dans le système de répétitions) représente une perte culturelle en valeur d'une année psycho-sociale. Les 17 % qui ont échoué (une et plusieurs fois)

représentent les 20 % des pertes de l'efficacité de chaque institution scolaire d'aujourd'hui.

La fréquentation de l'école étant obligatoire pour les enfants de 6 à 14 ans, chaque enfant a, par suite, le droit de recevoir de l'école pendant 8 ans des valeurs psycho-sociales. Cela veut dire que nous devrions prolonger le temps passé à l'école par 1, 2, 3 années supplémentaires pour les élèves qui ont échoué 1, 2, 3 fois. Les pertes du système actuel égalent alors du point de vue financier 20 % des dépenses que coûte le système entier de l'instruction publique.

Est-ce qu'il n'y a pas d'autre aspect possible de l'éducation que celui de l'éducation collective? Nous trouvons encore l'éducation individuelle. De même que la sociologie et la psychologie soulignent de plus en plus à présent l'importance de l'individu, la pédagogie, elle aussi, voit dans l'élève individuel le vrai agent pédagogique des activités scolaires.

Les idées individualistes ont commencé à être soulignées par Rousseau et Locke, puis développées par Tolstoï, Ellen Key et Maria Montessori. Leurs idées ont été réalisées de différentes manières dans le système des écoles publiques par des pionniers américains de l'éducation progressive : P. W. Search, Frederic Burk, John Dewey, F. W. Parker, John Kennedy, W. S. Wirt, S. A. Courtis, Helen Parkhurst et C. W. Washburne. L'individualisation de l'enseignement était préparée par la théorie et la pratique des écoles maternelles, des classes élémentaires, des écoles à une classe à la campagne, des classes spéciales, des classes pour des faibles — et non moins par les connaissances modernes des différences individuelles mentales et physiques qu'on a acquises grâce aux échelles des tests normalisés.

L'instruction individualisée, c'est une éducation en groupes, différenciée dans tous ses aspects d'après les besoins de l'élève. C'est une vraie instruction concentrée autour de l'enfant.

L'instruction individualisée n'est pas une méthode mais c'est plutôt un principe, le système entier de la pratique de l'éducation. Aucune méthode n'est universelle. Chaque uniformité de programme et des méthodes — didactique ou administrative — même directement vers des pertes dans l'efficacité. L'individualisation des méthodes devient alors un principe d'économie dans l'éducation.

Il existe de nombreux témoignages de ceux qui pratiquent l'individualisation des méthodes; ils prouvent que ce nouveau type de l'instruction a du succès. Nous pouvons trouver à peu près 33 auteurs énumérés par différents instituteurs et inspecteurs des États-Unis qui ont à faire avec l'individualisation de l'instruction. Ce fait peut prouver que le procédé nouveau est meilleur et plus efficace que l'instruction traditionnelle.

Sur quels faits la pédagogie moderne fonde-t-elle son exigence de l'individualisation? Sur le fait des différences psychiques individuelles qui étaient très souvent constatées par des psychologues et anthropologues, ne parlons que de Galton, Cattell, Binet, Bourdon, Piéron et Stern. Faut-il respecter les différences psychiques individuelles? Cela dépend de leur grandeur : Si nous nous basons sur nos mesures systématiques de différents caractères psychiques de 400 enfants du 2^e-5^e degré de l'école primaire, si nous nous basons sur les mesures de Pyle, Burk, Whipple, etc., nous pouvons dire que les différences individuelles atteignent 100 à 3300 % du rendement minimum des élèves de la même classe et du même

sexe. Aussi parmi les sexes on peut trouver une quantité des différences dans l'étendue de 6 à 40 %. Mais même dans la dynamique psychique totale il y a d'importantes différences individuelles. Le professeur Piéron, dans son livre : *Le développement mental et l'intelligence* (1929, p. 50) nous montre que : les courbes de la croissance psychique diffèrent considérablement l'une de l'autre d'après les individus. En somme on peut dire : les différences individuelles existent non seulement dans une mesure significative, mais même dans une mesure énorme, ce qui signifie : il n'est pas possible d'appliquer la même méthode éducative à tous les élèves.

Les différences subissent-elles des changements ou sont-elles régulières, systématiques ? D'après Pyle et nos mesures, il existe une corrélation positive entre l'accroissement des différences et l'âge des élèves. Cela veut dire que les différences sont universelles et qu'il y a une sorte de régularité en elles. Toutes les courbes de fréquence de chaque mesure psychologique dans un groupe d'individus, accumulés sans sélection, étant du même sexe et du même âge, ont la forme de la courbe de probabilité. La loi de la chance, de la probabilité est la loi valable pour les différences psycho-physiques entre les individus. Cela démontre leur régularité et leur nécessité.

La comparaison entre la variabilité psychique et la variabilité physiologique nous dit que toutes les deux sont du même ordre numérique, ce qui signifie que la variabilité constitutionnelle est à la base des variations mentales. Cela était prouvé par Lapique et Bourguignon par une corrélation étroite entre la vitesse des réactions musculaires et leur chronaxie et par Berman par la dépendance des types des personnalités des types de fonction des glandes endocrines. Naturellement il est évident que la variabilité intérieure des personnalités est en relation avec la variabilité extérieure des facteurs du milieu. Nous pouvons juger de l'existence des variations permanentes des facteurs extérieurs (le climat, la nourriture, les minéraux, les énergies, etc.), sur la nécessité et l'inévitabilité des différences psychophysiques entre les élèves.

Cela nous ramène à notre thèse : la nécessité de l'individualisation des méthodes. Nous ne pouvons pas faire disparaître les différences existant entre les élèves, nous devons adapter l'école à elles.

Nous devons respecter la *vis major*. Des personnalités différentes arrivent au même but par des moyens différents, d'après leur individualité. Le soin spécial donné aux enfants anormaux nous peut servir d'exemple, indiquant comment les différences individuelles peuvent être respectées. Ce respect devient courant dans notre système scolaire d'aujourd'hui, s'il s'agit des différences anormales. Les différences normales ne sont pas respectées par les écoles de nos jours.

Malgré le caractère conservateur de l'instruction publique nous trouvons aux États-Unis quelques systèmes scolaires réguliers qui respectent dans une certaine mesure les différences individuelles. Nous n'avons pas rencontré une individualisation totale, mais des différents aspects de la vie scolaire sont individualisés d'après des plans différents : l'individualisation de la matière en qualité et quantité, de la vitesse et de la quantité du travail, de la surveillance des élèves et du contrôle des résultats du travail, l'individualisation de l'aide spéciale, de la structure de la population de la classe, des programmes et méthodes.

La destinée de l'éducation des jours prochains est la suivante : l'individualisation systématique et universelle des procédés scolaires.

L'éducation complètement individuelle doit être basée sur l'étude exacte de la personnalité. Nous n'avons pas encore aujourd'hui des méthodes exactes de diagnostic complet de la personnalité, mais nous devons nous diriger vers ce but dans les temps les plus proches pour élaborer un plan de l'examen systématique de la personnalité de l'élève. Par quel chemin ? C'est ici que nous pouvons consulter la personnalistique telle que nous la connaissons aujourd'hui.

À cette heure-ci, nous voyons deux tendances différentes dans l'étude de la personnalité humaine : la typologie et la caractérologie. La première tâche de classer les personnalités du point de vue de la science, c'est-à-dire de la psychologie. La seconde essaie de trouver la clef de chaque personnalité très souvent plutôt par le tâtonnement intuitif que par des moyens exacts, avec l'intention de prévoir le comportement de l'homme dans des situations concrètes de la vie pratique. Il y a différentes manières de réaliser la connaissance de la personnalité : Nous avons :

1. Des systèmes personnalistiques, basés sur la philosophie et sur les aspects de la culture : Stern, Dilthey, Spranger, Weininger.
2. Des systèmes casuistiques et occasionnels : la chiromie, la graphologie, la physiognomie, la phonogonie, etc.
3. Des systèmes personnalistiques, basés sur les systèmes psychologiques : Binet, Ach, Lobsien, Meumann, Paulhan, Ribot, W. Jaensch, Jung, Sewann, Scholl, Kroh, Lazurski, Rossolimo, Vermeylen, Terman, etc.
4. Des systèmes personnalistiques, basés sur l'anatomie et la physiologie : Kretschmer, Sherrington, E. Jaensch, R. Sommer, H. Hoffman, L. Berman.

Généralement nous pouvons dire que l'évolution des méthodes personnalistiques commence par la méthode analytique de Wundt, passe par le stage de la spéculation dans le sens de la théorie totalistique, pour employer aujourd'hui les méthodes expérimentales de l'analyse empirique, telles qu'elles sont employées par les behavioristes, les physiologues et les psychiatres. La méthode de l'étude des cas individuels (case study) et de l'observation exacte par des experts est devenue le prototype des méthodes employées dans l'étude scientifique de la personnalité humaine.

Il faut baser la science de la personnalité sur un fondement double : statique et dynamique. Il faut élaborer une liste complète de toutes les composantes de la personnalité, physiques et psychiques. Il est nécessaire de connaître toutes les phases du développement, tous les changements, les temps d'apparition et de disparition de toutes les tendances primaires et secondaires. Tant qu'on ne sera pas arrivé à ce point, il ne sera pas possible de pratiquer un contrôle scientifique et vraiment efficace des élèves.

Mais c'est déjà à présent, avant la résolution absolue de tous ces problèmes qu'on dispose dans la pratique scolaire de quelques moyens qui permettent de commencer à réaliser avec succès l'individualisation de l'enseignement. Ce sont les moyens normalisés diagnostiques et pronostiques et les matériaux auto-didactiques.

Pour diriger effectivement les élèves, il est nécessaire d'avoir des méthodes bien fondées de diagnostic et de pronostic qui nous permettent de prédire les résultats de certaine méthode choisie d'après le but de la matière enseignée et d'après l'individualité de l'élève. Avons-nous de telles méthodes? Tous les systèmes de l'analyse personnelle ont leur valeur — dans une certaine mesure — pour ce but. Mais jusqu'à présent, il y avait beaucoup plus d'intuition que de connaissances exactes dans ce domaine. Pendant les dernières années nous avons été témoins d'une élaboration de moyens diagnostiques des tests diagnostiques normalisés. Quoiqu'ils ne soient pas parfaits, ils nous offrent de bons services par leur objectivité. Des échelles de tests diagnostiques bien construits et normalisés peuvent être utiles à chaque praticien, si nous croyons aux expériences de Courts.

Le pronostic dans l'éducation et les tests de connaissances n'ont pas eu, hélas, jusqu'à présent une grande valeur. La certitude de la prédiction atteint une valeur un peu plus significative pour le niveau des écoles élémentaires ($r = 0,70$ à $0,82$), mais dans d'autres écoles elle n'est pratiquement que de tâtonnement. Il sera nécessaire de faire des recherches encore plus étendues dans ce domaine. On ne peut pas dire qu'on connaît l'enfant, quand on l'a examiné par une seule échelle des tests. Mais pour être capable de diagnostiquer et de prédire il faut connaître la personnalité de l'enfant. Pour arriver à ce but, il faut se décider à commencer à faire une analyse physique et mentale détaillée de tout le microcosme de l'enfant. Pour que l'instituteur puisse faire l'observation détaillée de son élève, il faut qu'il aie des moments libres pendant les classes et qu'il puisse se concentrer sur l'individu. C'est possible pendant le travail auto-instructif.

Il faut dire que la méthode des explications données par l'instituteur dans nos écoles est vraiment une méthode traditionnelle. Dans les temps de Locke et de Rousseau c'était le moyen le plus économique pour communiquer les connaissances aux autres. Maintenant nous avons d'autres possibilités, plus générales, plus habituelles, plus efficaces. Je pense aux sources des connaissances qui sont imprimées, employées généralement par les adultes. Les enfants doivent apprendre déjà à l'école la technique d'utiliser le texte imprimé par l'auto-instruction avec du matériel auto-didactique. C'est le moyen le plus utile dans la préparation pour la vie. L'auto-instruction mène les enfants à participer activement dans le procédé de l'apprentissage, elle stimule leur intérêt et les forces spontanées qui sont cachées en eux, elle donne la possibilité de faire des horaires individuels et de faire passer les enfants individuellement de degrés en degrés. Elle donne à l'instituteur la possibilité de distribuer son attention sur toute la classe, de travailler mieux avec les enfants faibles et douteux, de distribuer son aide d'après les besoins individuels des élèves. Alors, c'est l'attention spontanée et l'activité qui forment les piliers fondamentaux, sur lesquels est basée l'auto-instruction. L'activité spontanée est un des plus ardents besoins de l'enfant. Pourquoi ne faut-il pas la satisfaire?

Il est naturel que l'instituteur doive être un guide, mais un guide armé de tact, ou disons plutôt un ami aidant. Ce type de l'éducateur qui stimule l'intérêt, qui respecte les besoins de l'enfant, qui individualise tous les aspects de la vie scolaire, va réaliser le vrai type clinique de l'instruction. Ayant soin du bonheur

de l'enfant, il va le mener vers le travail plein de succès.

Si nous donnons du travail à l'élève, si nous le faisons responsable des résultats de son travail, nous faisons exercer son indépendance et sa force morale. C'est ainsi tout de même que nous exploitons son activité qui, jadis non respectée, a dévié dans des cas disciplinaires, si fréquents dans l'école traditionnelle qu'ils ont exigé souvent jusqu'à 25 % du temps d'instruction. Dans l'école individualisée le problème entier de la discipline scolaire se réduit à l'art de savoir faire travailler l'enfant. Pendant le travail son énergie est liée à l'activité utile. La discipline du travail, c'est une saine discipline de la vie sociale.

L'exploitation des facteurs mentionnés plus haut a pour résultat dans la pratique pédagogique une augmentation visible de l'efficacité du travail scolaire. Suivons-la dans trois directions du point de vue : 1^o de l'élève; 2^o de l'instituteur; 3^o de la société.

1. Le processus d'apprendre a son caractère psychologique et individuel. La façon d'acquiescer les connaissances est purement individuelle. Mais la forme générale de l'instruction n'est pas individuelle aujourd'hui, ce qui cause des pertes nombreuses dans son efficacité. Dans une leçon ordinaire il n'y a point de place pour le processus de l'acquisition lui-même, c'est à la maison que les élèves doivent s'y dévouer. Alors, il faut ajouter aux 5 à 7 heures du travail scolaire encore 3 à 7 heures de travail à la maison. C'est ainsi que les élèves deviennent surchargés et épuisés. Le temps qu'on passe à l'école est d'habitude perdu, parce que les acquisitions des élèves sont vraiment faibles à l'école, s'il y en a même, surtout chez les enfants faibles. L'intervalle du temps entre les classes d'une certaine matière et la préparation à la maison est tellement long que les processus de désintégration détruisent toutes les traces qui étaient restées après les explications de l'instituteur — et l'enfant est obligé d'apprendre entièrement de nouveau. Mais laissez les enfants faire leur travail pendant les leçons à l'école et employez tous les moyens spéciaux, ainsi que l'aide spéciale du maître spécialisé — rejetez l'examen oral traditionnel, les explications de l'instituteur, données à toute la classe, les programmes universels et les horaires, ainsi que des méthodes et des périodes de dressage universelles. Permettez aux élèves d'employer tout le temps qu'ils passent à l'école à leur activité intime de l'apprentissage. Alors le temps passé à l'école ne sera plus perdu en sa grande partie, les enfants vont étudier sous un contrôle, et avec l'aide systématique et expérimentée de l'instituteur; et le temps du travail à la maison sera épargné au profit des récréations des enfants et de leur vie sociale.

2. La réforme scolaire n'a pas de valeur, si elle ne prend pas en considération l'économie du temps et de l'énergie de l'instituteur. Dans les systèmes d'aujourd'hui les instituteurs sont surchargés et épuisés. Il est vraiment très difficile de faire encore du travail utile à la fin de l'année scolaire. Les maladies du système nerveux qui deviennent de plus en plus fréquentes chez les instituteurs, sont le meilleur témoignage du manque de l'hygiène de la pratique. Il y a deux sortes de dépenses d'énergie dans la pratique de l'instituteur : a) l'habitude de parler à haute voix devant toute la classe pendant 4 à 7 heures par jour; b) la participation émotive aux cas disciplinaires.

a) Nous pouvons démontrer par un enregistrement pneumographique la différence entre la façon de parler à voix basse et celle de parler à voix haute. Nous avons

mesuré les valeurs énergétiques de chacun de ces types de la parole : en employant un appareil anémométrique spécial, et nous avons trouvé un rapport entre la parole haute et basse qui variait entre 10 et 20 pour différents types d'instituteurs. Cela veut dire que les instituteurs ont besoin de 10 à 20 fois plus d'énergie dans l'instruction collective, où il faut parler à toute la classe, que dans l'instruction individualisée.

b) La participation émotionnelle aux cas disciplinaires est suivie par des mouvements augmentés de l'appareil respiratoire et du cœur. Ainsi nous avons trouvé que l'énergie employée pour la parole élevée pendant les punitions des élèves est 40 fois plus grande que celle, dont on a besoin pour parler à voix basse. En même temps, l'activité du cœur avait augmenté 4 fois.

Ceci nous montre bien avec quel manque de rationalisation on emploie l'énergie de l'instituteur. Il faut se servir de meilleures méthodes et de meilleurs moyens administratifs. L'auto-instruction réduit l'utilisation de la parole à voix haute au minimum et l'introduction de l'activité spontanée élimine les cas disciplinaires. Voilà la source de l'économie des forces de l'instituteur.

La monotonie de l'ancien type de l'instruction fatigue chaque instituteur. L'individualisation des méthodes lui permet de créer des méthodes nouvelles et des situations nouvelles qui seront souvent de haute valeur éducative pour les différents types des personnalités des élèves. Alors, le travail, plus intéressant lui aussi, ne va pas causer autant de fatigue subjective.

3. Le gain pour la société résulte non seulement du travail économique des élèves et instituteurs, mais surtout de l'influence favorable de l'éducation individualisée sur la formation de la partie sociale de la personnalité humaine. La base de la personnalité est double, individuelle et sociale. La première est primaire, instinctive, innée, la seconde est secondaire, acquise. Il y a une relation réciproque entre ces deux sphères de l'individu, dont résulte le caractère moral de l'homme. L'équilibre social ne résultant que des individus équilibrés, il est évident qu'un caractère

individuel mal équilibré devient une source de troubles sociaux. Pour bien équilibrer un individu, il faut le mettre sous l'influence d'une bonne éducation, dont la forme est appropriée aux situations sociales. La vie scolaire d'aujourd'hui ne satisfait pas cette condition. Le fait qu'on surcharge les élèves, même vers la tendance à féindre l'intérêt, l'attention et le travail. Les élèves sont passifs et aiment à échapper au travail scolaire. Ils apprennent à haïr chaque travail de n'importe quelle origine.

La vie des adultes n'a pas une relation tellement faussée envers le travail. Si le mépris du travail était général, le travail devrait disparaître du monde. Mais, au contraire, nous voyons qu'il n'est pas du tout une malédiction de l'humanité. Du point de vue physiologique, c'est une nécessité de chaque organisme, sans laquelle il dégénère. Du point de vue philosophique, c'est le vrai pourquoi de l'existence humaine, du point de vue moral, c'est la seule base du bonheur. Pour la société le travail est la seule base possible de la démocratie sérieuse et effective dans le sens moderne du mot. Alors, pour préparer les enfants pour la démocratie, il faut leur inculper une profonde et sérieuse tendance au travail. Cela est possible par l'individualisation des programmes, où le travail est un plaisir pour l'enfant, parce qu'il lui est tellement adapté qu'il lui assure le succès continu et quotidien.

Mais, après tout, notre exigence finale, c'est d'arriver vers l'individualisation totale des méthodes de l'éducation d'après les types individuels des personnalités. Ce sera rendu possible après que nous aurons trouvé des corrélations entre chaque méthode d'enseignement et tous les types personnels. Alors seulement, quand chaque enfant sera guidé par la méthode qui lui convient le mieux, il sera possible d'atteindre le maximum d'efficacité de son travail scolaire. Mais, nous répétons, une condition sine qua non de tout cela est une connaissance profonde de la personnalité et des corrélations entre les méthodes et les types. C'est ici que nous voyons le programme de l'évolution prochaine du travail de la pédagogie scientifique.

ST. VELINSKY.

(Brno, Tchécoslovaquie).

Notice Nécrologique

CECIL REDDIE (1858-1932)

Les écoles nouvelles à la campagne ont perdu au début de février leur initiateur, le Dr Cecil Reddie, fondateur en 1889 de la première *new school* à Abbotsholme dans le Derbyshire en Angleterre. Il a dirigé cette institution durant trente-huit ans, jusqu'en 1927. Docteur en sciences de l'Université d'Iéna, Reddie avait connu, à travers l'enseignement de Wilhelm Rein, les précurseurs : Salzmann, Basedow, fondateurs des "philanthropiums", eux-mêmes disciples de J.-J. Rousseau. Il avait connu "la province pédagogique" de Wilhelm Meister, dans la description de laquelle Goethe s'est inspiré d'une école suisse, celle de Fellenberg (un admirateur des idées de Pestalozzi bien que, chez ce dernier, l'homme lui parût trop peu pratique). Dans quelle mesure ces exemples ont-ils influencé Reddie?...

En regard de "l'ineptie de la vie scolaire dans toutes ses manifestations" — ces termes sont de lui — Reddie voulut, comme plus tard Decroly, l'école par la vie pour la vie. Dans son livre paru en 1900 : *Abbotsholme ou dix années d'expériences dans un laboratoire de pédagogie*, on trouve un récit de ses débuts et des batailles terribles qu'il eut à soutenir contre le conformisme anglais. Pourtant sa réforme nous paraît aujourd'hui bien modeste. Internat à la campagne, hygiène, sports, enseignement des sciences naturelles, voilà à quoi se limitaient les innovations. Dans son livre *Emlobstobba* (anagramme d'Abbotsholme), Hermann Lietz constate aussi que Reddie semblait ignorer la culture historique...

Prenez chez lui ce qu'il y a de bon, sans trop souligner les lacunes (exclusion de l'élément féminin,

en particulier) qui tiennent à son tempérament. Or ce "bon" est excellent. C'est avant tout la culture physique. Dans mon article sur "l'Hygiène dans les écoles nouvelles", paru en 1926 dans l'*Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, j'ai analysé cette culture et lui ai rendu hommage. L'ouvrage de Fr. Grunder, aujourd'hui directeur de l'École nouvelle de Brusata, au Tessin (Suisse italienne) : *Le mouvement des écoles nouvelles en Angleterre et en France* (Paris, Larose, 1910, épuisé). Cet ouvrage eut deux éditions en allemand) contient une description d'Abbotsholme qui occupe 56 pages (p. 44 à 100) et qui constitue un bel hommage rendu au pionnier anglais.

Pourquoi Abbotsholme n'eut-il jamais que 30 élèves environ, alors que les autres écoles nouvelles, Bedales en tête, en ont compté 200 en moyenne? C'est que Reddie fut toujours un "original". Ses cultes éclectiques, où le Bouddha voisinait avec le Christ et Emerson avec Lao-Tsé, choquaient l'orthodoxie anglaise. Une sorte de divinisation de l'adolescence masculine et une sublimation de l'amitié virile effrayaient le sens commun. En outre Reddie était autoritaire, voire intransigeant. Sa devise était : "La liberté est l'obéissance à la loi". Il exigeait de ses collaborateurs des vertus rares (abstention de l'alcool, du tabac, etc.). Les élèves, selon la coutume anglaise, étaient habitués à un certain degré de *self-government*, avec "préfets", mais les brimades étaient proscrites. Durant ses dernières années les particularités de Reddie s'accrochèrent : il avait banni les lettres majuscules de son écriture...

Pourtant la vie à Abbotsholme a réussi à former, bien souvent, des hommes de premier ordre, des hommes qui ont peut-être pesté contre leur école à l'époque où ils s'y trouvaient, mais qui, plus tard, ont rendu hommage à la forte discipline qu'ils ont apprise à y connaître. Plus encore que l'action intérieure, la diffusion au dehors des principes de Reddie eut une influence incalculable sur les destinées de l'éducation privée et publique de ce siècle-ci. Dès 1892, un collaborateur de Reddie, M. J.-H. Badley, avait fondé l'École nouvelle coéducative de Bedales qu'il dirige encore aujourd'hui. Edmond Demolins, l'éminent sociologue français, successeur des Le Play et

des Tourville à la "Science sociale", rendit au pionnier anglais un hommage enthousiaste — voire quelque peu exagéré — dans son livre célèbre : *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (Paris, Didot, pages 52 à 81), et la conséquence en fut la création, en 1899, de l'École des Roches, prototype des Écoles nouvelles françaises. J'ai déjà mentionné le livre de H. Lietz : celui-ci, après une année passée à Abbotsholme, fonda les Écoles nouvelles allemandes d'Ilsenburg (1898), Haubinda (1901) et Bieberstein (1904), prototypes des Communautés scolaires allemandes. Et l'on sait à quel point ces écoles expérimentales privées, centres d'attraction pour les éducateurs des écoles publiques, ont contribué à développer le mouvement de revendications pédagogiques qui, réuni dès 1911 (premier congrès de pédologie de Bruxelles) au mouvement parallèle des psychologues de l'enfance, devait aboutir après la guerre à l'éclosion de l'École active, dont la diffusion mondiale frappe d'étonnement et d'admiration jusqu'aux sceptiques les plus endurcis.

Cecil Reddie ne fut pas le créateur unique de l'École nouvelle, mais il fut un anneau de la grande chaîne qui relie les génies intuitifs du passé — les J.-J. Rousseau, les Pestalozzi et tant d'autres — aux chefs actuels de la rénovation scolaire. A ce titre — un vrai titre de gloire — il convient de s'incliner très bas sur la tombe du leader pédagogique anglais.

Nous avons publié ici même (n° 47, mai 1929, pp. 98 à 99) un article résumant les souvenirs de Reddie, pages où il raconte "ce qui l'a conduit à fonder Abbotsholme". Ce témoignage (c'est de l'original que je parle et non du bref résumé que l'on en a donné ici) garde toute sa valeur en tant que condamnation de l'École traditionaliste et formaliste, capable seulement de mécaniser l'enfance et de la rendre inapte à la vie vraie. Qu'il y ait encore, malgré la lenteur désespérante du progrès et les nombreuses causes de découragement et de déception que le monde oppose aux novateurs, des hommes ayant foi, malgré tout, en une évolution ascendante, vers plus de Vérité et plus de Justice, il faut en être reconnaissant. Cecil Reddie, combattant de la première heure, fut de ceux-là. Paix à ses cendres!

Ad. F.

GEORG KERSCHENSTEINER

(29 juillet 1854 — 15 janvier 1932)

L'École active vient de perdre l'un de ses pionniers, un des premiers à la brèche, un des plus grands. Avec John Dewey et notre ami le Dr Ovide Decroly, heureusement vivants et actifs, il fut un des théoriciens, un des écrivains et un des praticiens les plus éclairés du début du xx^e siècle. L'École de l'avenir il mettra sur le même rang que Pestalozzi ou Froebel.

Fils d'un simple commerçant de Munich, il passa par l'École primaire et l'École normale et devint, à 17 ans, instituteur-adjoint. Pourtant les études supérieures l'attiraient : de 19 à 23 ans, il fit son gymnase; puis, incertain encore sur sa carrière future, il étudia les mathématiques et la physique. Ce n'est qu'en 1883, âgé de 29 ans, qu'il passa le doctorat en philosophie. Nous le trouvons ensuite assistant à l'observatoire,

puis maître de mathématiques aux gymnases de Nuremberg, Schweinfurt et Munich. C'est là qu'il put manifester ses talents d'organisateur précis et éclairé. Dès 1895 il est nommé conseiller scolaire et directeur des écoles de la ville. Il occupe ces postes jusqu'à 1918. Professeur et docteur *honoris causa* de l'Université de Munich, il est considéré dès lors comme une des autorités mondiales en matière d'éducation nouvelle.

Pour l'*Ère nouvelle* a eu souvent l'occasion d'exposer ses idées. En janvier 1924, elle a résumé, d'après lui "le concept de l'intérêt en pédagogie" (n° 9, p. 10). En juillet 1925, on a rendu compte ici de la traduction de la partie pratique de *Begriff der Arbeitsschule*, un des plus célèbres de ses livres (n° 16, p. 18). En décembre

1927 (n° 33, p. 297) on a mentionné son étude sur "le concept pédagogique du travail intellectuel et ses effets dans le domaine de la culture".

Nombreux sont les ouvrages qu'il a publiés : la formation du caractère, l'école du travail manuel, l'organisation scolaire, la formation du maître ont occupé tour à tour sa pensée. De ces préoccupations sont nés de gros livres qui ont trouvé un cercle de lecteurs étendu. Son ouvrage, *L'Éducation civique de la Jeunesse allemande en est, en allemand, à sa dixième édition.*

En français, il existe de lui : *L'École active dans le cadre de l'école primaire* (Bruxelles, Lambert, 1925) et de larges extraits de la première partie de ce même *Begriff der Arbeitsschule* dans Ad. Ferrière, *L'École active* tome I de la 1^{re} et 2^e éditions (Genève, éditions Forum) (1). De même : *L'autonomie des écoliers* mémoire présenté au II^e Congrès international d'Éducation morale, Genève, 1922 (p. 141 de l'ouvrage : *L'éducation et la solidarité*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1922, avant-propos d'Ad. Ferrière).

Sur G. Kerschensteiner, il faut lire *Manuelisme et Éducation* (Paris, Eyrolles, 1924) par M. Julien Fontègne : un chapitre entier y est consacré au pédagogue munichois. Dans la *Revue pédagogique* de novembre 1913, M. Dévolvé a publié : "L'éducation par l'Arbeitsschule selon Kerschensteiner". La Maison Flammarion, enfin, annonce pour l'automne 1932 la publication, dans sa belle collection "Éducation", d'un ouvrage biographique et analytique de Mlle Elisabeth Huguenin dont les dernières pages ont été écrites peu avant la mort du maître.

Il ne nous appartient pas de résumer ici l'œuvre du pionnier allemand. Relevons simplement, à propos de sa vie et de la formation de sa pensée, quelques confirmations de traits psychologiques communs à beaucoup de grands hommes, ou, du moins, d'hommes devenus grands par leurs œuvres.

Tout d'abord l'influence profonde d'une famille équilibrée et, plus spécialement, d'une mère d'élite. La famille de Kerschensteiner comptait treize enfants élevés par une mère héroïque par son labeur, sa bonté simple, son ton affectueux, vif et gai; douceur féminine qui se trouvait complétée par la sévérité et l'esprit méthodique du père. Dans son autobiographie, parue en 1926 à Leipzig par les soins du Dr Erich Hahn, il note cependant qu'il a grandi assez librement : il fut vagabond et bricoleur à ses heures; puis grand lecteur, avide de tout au monde, surtout amateur de récits vécus. On le vit pourtant auteur de pièces pour marionnettes! À l'école normale, il fut bon musicien, s'intéressa à des collections scientifiques, mais détesta le verbalisme, les copies, l'étude de schémas. Il leur préférait les expériences précises et la composition libre. C'est le sentiment de son "ignorance infinie" qui, après ses deux ans de stage, le ramena sur les bancs de l'école. Tout cela n'explique-t-il pas quelque peu cette confiance en l'auto-éducation qui fut le fil d'Ariane de ses conceptions pédagogiques?

Autre trait caractéristique : la lenteur de sa "crystallisation" interne. Ses intérêts étendus, ses aptitudes diverses eussent déconcerté nos modernes conseillers d'orientation professionnelle. Base très large, constance dans l'effort ascendant, voilà les deux conditions pour construire une haute pyramide. Mais il y faut du

temps. C'est pourquoi les esprits rationnels ont une enfance et une adolescence si longues. Durée, mais non temps perdu!

Kerschensteiner est célèbre surtout par les ateliers d'apprentissage qu'il avait conçus et créés à Munich, mais pour lesquels il n'a pas trouvé toujours les maîtres adéquats, ni, hélas, l'appui de l'État. Il y a là pourtant une première réalisation de l'école de l'avenir, celle qui, délaissant les utopies d'un libéralisme décidément trop anarchique, s'orientera vers l'économie dirigée — dirigée selon les aptitudes de chacun. — C'est que le souci de créer de bons ouvriers pour une nation équilibrée (modèle agrandi de la famille où il avait vécu) était une de ses préoccupations dominantes. "S'il commence à faire froid dans le peuple, écrit-il dans la dixième édition de *Staatbürgerliche Erziehung*, ce ne sont pas les mots qui réchaufferont, mais l'oubli de soi dans l'action". Former la volonté par l'emploi et la création de choses concrètes, voilà la voie à suivre. *Verba volant*. Toutefois ce serait faire tort au maître munichois de croire qu'il limitait son "École du travail" au travail manuel. En matière de culture générale, il prônait les mêmes principes : concevoir des buts échelonnés, vouloir les atteindre, chercher les moyens d'y tendre et se prouver à soi-même, par un travail assidu, l'efficacité de l'effort. Service social aussi. Apprentissage de la collaboration, par division du travail en vue d'un but commun. D'où son concept si fécond de l'autonomie des écoliers. "Se gouverner soi-même, disait-il à Genève en 1922, signifie naturellement aussi se dominer. Mais l'autonomie est quelque chose de plus que la possession de soi. Celle-ci n'est qu'un acte de volonté isolé; celle-là est un état durable de l'âme. Elle est une aptitude. On ne peut l'acquérir qu'en l'exerçant patiemment et de mille façons à travers une longue série d'actes de possession de soi".

L'homme est avant tout un porteur de "valeurs". Sans ces valeurs, l'humanité retournerait à la barbarie, voire à l'animalité. "Il faut que l'âme ait éprouvé véritablement ces valeurs éternelles, pour qu'à l'avenir, spontanément, celles-ci s'affirment toujours en elle comme des valeurs supérieures, universelles, valables en tout temps et en tout lieu".

But élevé, moyens soigneusement adaptés aux possibilités de chacun, si petit soit-il, voilà ce qui caractérise la pédagogie de Kerschensteiner. Si c'est là une philosophie, on peut dire qu'il fut un philosophe. Mais rien ne lui est plus étranger que le rationalisme abstrait. Il est un philosophe de la vie. Or, où donc a-t-il puisé ces principes — cette conception du but suprême, cette notion de l'échelonnement des efforts — sinon dans sa famille, auprès de sa mère, durant son enfance?

Il se passera bien des décades encore — peut-être des siècles — avant que l'école se débarrasse du verbalisme, du conformisme, de la réglementation uniforme et étouffante qui écrasent et asphyxient aujourd'hui encore la jeunesse (oui, malgré les demi-mesures prises pour en aérer les programmes). Un jour viendra où le bon sens l'emportera et où l'on procédera à une transmutation des valeurs. La santé du corps et de l'esprit, la possession de soi, la spontanéité cultivée et dirigée, l'intérêt allié à l'effort constructif, le solidarisme seront portés au premier plan. On se souviendra alors de Georg Kerschensteiner. On honorera sa mémoire. Cet honneur, il l'aura mérité.

(1) En vente chez l'auteur, Av. Pasquier 10, Genève. Les troisième et quatrième éditions, en vente aux Editions Forum, Genève, ne contiennent pas le chapitre sur Kerschensteiner.

Congrès

CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

A la suite des décisions adoptées au Congrès de l'Enseignement technique tenu à Paris en 1931, un *Bureau international de l'Enseignement technique*, dont le siège a été fixé à Paris, 2, place de la Bourse, a été fondé. Il organise en 1932, à Bruxelles, un second congrès international, qui aura lieu du 26 au 28 septembre.

Les adhésions devront parvenir au secrétariat du Congrès, 2, place de la Bourse, Paris, avant le 15 juin.

Le droit d'adhésion est de 25 francs français ou de 35 francs belges. Il est ramené à 10 francs français (14 frs belges) pour le personnel enseignant des écoles professionnelles publiques ou privées. A la suite du Congrès, un volume contenant tous les documents : rapports, comptes rendus, sera publié par les soins du Comité organisateur. Il sera adressé aux membres du Congrès qui auront envoyé à cet effet une souscription spéciale de 50 francs français. Ces diverses sommes devront être adressées à M. Raoul MORTIER, trésorier, 31, rue de Bourgogne, Paris (VII^e). Compte chèque postal : Raoul MORTIER, Paris, n° 773-59.

PROGRAMME :

1° *Terminologie*. — Définition de l'enseignement professionnel et de l'enseignement technique aux divers degrés. Leurs limites. Coordination d'un vocabulaire international.

2° *L'orientation professionnelle*. — a) Rôle du médecin; b) Rôle de l'école primaire.

3° *Cours professionnels*. — a) Pour apprentis; b) Pour non apprentis; c) La culture générale par les cours professionnels.

4° *Moyens à employer pour aider les techniciens sortis des écoles à travailler au perfectionnement de leur formation générale et technique dans le cadre de la profession.*

5° *Les stages industriels dans la formation de l'ingénieur. Le rôle social de l'ingénieur.*

Les adhérents au Congrès peuvent présenter un ou plusieurs rapports sur les questions portées à l'ordre du jour.

Toutes les communications sont adressées au secrétariat du Congrès. Rapports et communications devront être établis en deux exemplaires dactylographiés, avec un maximum de six pages dactylographiées de 50 lignes de 60 lettres par page et parvenir au secrétariat avant le 1^{er} juillet *dernier délai*. Aucun engagement ne saurait être pris pour la publication des documents qui parviendraient après cette date. Ils seront précédés d'un résumé d'une demi-page environ. La langue officielle étant le français, tous les rapports établis dans une autre langue devront être accompagnés d'un résumé succinct, qui sera traduit par les soins du Secrétariat.

Les vœux émis au cours des différentes séances seront soumis à l'approbation du Congrès dans sa séance de clôture.

Les personnes désireuses d'obtenir des détails précis sur l'organisation générale du Congrès et les conditions matérielles offertes aux congressistes : facilités de transport, de séjour, séances de travail, réceptions, fêtes, etc., devront s'adresser au Comité organisateur, 2, place de la Bourse, Paris II^e.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Reuben WALLEROD, B. S. Université de New-York, M. A. Université de Columbia (New-York), Docteur de l'Université de Paris. *John Dewey, éducateur* (Paris, Jouve et C^{ie}, 1932, 1 vol. 16 x 24 cm. de 227 pages).

Voici le troisième ouvrage sur John Dewey en langue française. Le premier, dont nous avons parlé ici même (n° 60, août-septembre 1930, p. 185) était une thèse de l'Université de Lausanne, par Nelson John Crowell : *John Dewey et l'Éducation nouvelle* le second est le gros ouvrage d'un Chinois, M. Ou Tsuin-Chen : *La doctrine pédagogique de John Dewey* avec la traduction de son *Credo pédagogique* (Paris, Les Presses modernes, 1931). Le présent ouvrage, strictement objectif, est dû, comme le premier à la plume d'un Américain. On lui a corrigé son style; regrettons qu'on n'y ait pas procédé de façon encore plus radicale. Dans son introduction, l'auteur de cette thèse montre la conception dynamique de l'éducation selon le philosophe américain : l'éducation, c'est la vie, c'est l'expérience; dès lors l'école doit devenir un laboratoire social. L'ouvrage comprend trois parties : I. Théories de l'éducation (buts et processus de l'éducation); II. Applications

(programmes et méthodes); III. Précurseurs de Dewey : J.-J. Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Tolstol, leurs points communs, leurs divergences. La conclusion résume la base psychologique, la théorie, la pratique et les objections.

Il ne nous est pas possible de présenter ici une critique complète de cet ouvrage. Signalons toutefois, pages 91 et 92, un malentendu. On nous accuse d'avoir mal compris Dewey à propos de la loi biogénétique. Selon M. Wallerod, Dewey voudrait voir "libérer la jeunesse de la nécessité de vérifier et de retraverser le passé", comme si l'on voulait libérer la grenouille de sa phase têtard ou le papillon de ses phases chenille et chrysalide. L'auteur semble ignorer la réfutation que nous avons apportée, dans l'*Éducation* de février 1927, à cette thèse de Dewey. Qu'on ait abusé de ce concept, c'est possible; mais la critique de Dewey ne porte que sur l'abus et non l'usage raisonnable et fondé en biologie. Par ailleurs — à propos du préapprentissage social et industriel — combien de techniques industrielles et chimiques ne sont-elles pas inaccessibles à l'écolier, même à l'élève de 15 à 16 ans!

Ce livre soulève des problèmes, il suscite des discussions. Preuve qu'il est bon. Le contact avec l'esprit des grands maîtres est toujours enrichissant.

Ad. F.

Charles BAUDOUIN, Privat-docent à la Faculté des Lettres de Genève, professeur à l'Institut J.-J. Rousseau, directeur de l'Institut international de psychologie et de psychothérapie, **Mobilisation de l'Énergie**, éléments de psychologie théorique et pratique (Paris, éditions de l'Institut Pelman, 1931, un vol 14 x 19 de 328 p., 25 fr.).

L'Institut Pelman se spécialise depuis de nombreuses années dans la culture de l'énergie. La revue qu'il publie, la *Psychologie et la Vie*, consacre chacun de ses numéros à un sujet comportant des applications pratiques pour chacun : homme d'affaires, homme occupant quelque poste de commande de l'organisme social ou, tout simplement, *man in the street*. Il ne pouvait donc faire mieux que de demander au grand vulgarisateur de l'autosuggestion un traité sur ce sujet éminemment actuel de la mobilisation de l'énergie.

Pourquoi "mobilisation"? C'est que l'énergie est là, en chacun de nous, comme le soldat dans une nation de milices; mais elle demeure éparpillée, comme les hommes avant la mobilisation. Peut-on l'augmenter? A la longue, peut-être; dans l'instant présent, non : elle présente un total donné. Mais, à coup sûr, on peut en accroître l'efficacité et ceci précisément en la mobilisant : en l'appelant tout entière, en la canalisant, en la concentrant là où il faut agir. Les yogi de l'Inde l'ont compris et pratiqué longtemps avec nous. — Surtout, il s'agit d'éviter l'éparpillement, les déperditions. Refoulements, psychoses, névroses causent des ravages dans l'inconscient; c'est la guerre intestine qui fait obstacle à la mobilisation; même chez l'homme sain, — ou jugé tel, — il existe des recoins obscurs de l'être où s'agitent des énergies dissidentes, sources d'agitation ou d'apathie, d'inquiétude, de souffrance : révoltes inexplicables, irritation sourde, non vouloir d'apparence absurde. Dénoncer ces agents de trouble, montrer comment on peut entraîner dans le bon sens ces énergies dévoyées ou en neutraliser l'effet, indiquer ainsi les voies d'une mobilisation efficace de l'effort, tel est l'objet du livre de M. Ch. Baudouin.

Il comporte trois parties et une conclusion. La première est l'"analyse d'un cas" : celle d'un fonctionnaire de 32 ans qui paraît bien portant; certains troubles nuisent à son bonheur et à son succès; une psychanalyse approfondie en amène au jour les causes subliminales. La deuxième partie est intitulée : "Les déplacements du potentiel". Les tendances au regret et à la régression y sont dénoncées et expliquées. La troisième partie éclaire "les méthodes" de l'autosuggestion.

C'est par comparaison du cas cité au début et d'autres cas qu'il a étudiés, que l'auteur dégage les "mécanismes psychologiques qui existent en chacun de nous et par lesquels on peut rendre compte des divers déplacements de notre énergie". Les notions théoriques du second chapitre — pour lesquelles il existe, à la fin du volume, un lexique de cinquante mots, pages 317 à 323 (ceci, bien que l'auteur écrive, p. 11 : "L'orgie des termes techniques n'est pas du tout notre fait") — permettent au lecteur sérieux de synthétiser ses idées, à condition, bien entendu, qu'il accepte préalablement, avec l'auteur, l'exactitude des théories de Freud en la matière. La partie la plus originale est, à notre sens, la troisième. "La volonté, dit M. Baudouin, concerne la vie de relation; elle n'agit pas sur la vie végétative; elle n'agit que dans une certaine mesure sur la vie de l'esprit. L'in-

conscient lui échappe. C'est alors qu'on rencontre la suggestion."

"Ni scepticisme, ni fanatisme, mais intelligence", voilà ce que l'on nous propose. Ce livre convaincra-t-il les sceptiques? Détournera-t-il les fanatiques des théories qui leur sont chères? Les uns et les autres, selon la thèse des psychiatres, "se réfugient dans leur maladie" et n'en veulent démoder! Cherchons au moins à sauver ceux qui peuvent l'être. Ils sont légion. M. Baudouin s'y emploie. L'humanité lui doit, de cette consécration, une gratitude réelle. Ad. F.

Marguerite LÖEFFLER-DELACHAUX. **Le Mécanisme de l'Intelligence vu par l'expérience graphologique**. Essais de pédagogie pratique. Neuchâtel et Paris, Victor Attinger, 1931, 1 vol. 14 x 23,5 de 180 pages. Prix : 7 fr. 50 suisses.

N'est pas graphologie qui veut. A côté de son génie propre, la graphologie exige du spécialiste du labeur, de l'expérience, de patientes recherches. Aussi bien Mme Loeffler ne cherche-t-elle pas à enseigner la graphologie. Non, elle cherche à faire pénétrer la question dans le domaine de la psychologie pratique. Reconnaisant que l'éducation appartient avant tout à la psychologie, c'est cette dernière qu'étudie Mme Loeffler. Disons tout d'abord et pour n'en plus parler qu'il est dommage que l'auteur adopte une terminologie tortueuse; pourquoi les mots : sécrétivité, acquisivité, amativité, alimentivité, etc.? Ces choses ne peuvent-elles s'exprimer en termes plus aimables?

Mme Loeffler explique sa pensée au moyen de figures. Dans le centre de chaque figure est inscrite la tendance dominante d'un caractère : gaité ou sécrétivité (lisez discrétion) par exemple. De ce centre rayonnent des tendances dérivées et secondaires. Il y a sans cesse action et réaction des tendances entre elles. Connaître cette texture du caractère permet de dire, presque à coup sûr, quelles sont les associées de telle ou telle faculté ou tendance.

Pour corriger un défaut, ne visez pas ce défaut lui-même, mais agissez sur les facultés du même groupe qui agiront en "entraîneuses". Chaque tendance peut devenir défaut ou qualité, peut être avilie ou sublimée. C'est là de belle et bonne psychologie.

Le grimoire d'un manuscrit révèle au graphologue les contradictions, les lacunes, l'enthousiasme, la générosité, la loyauté ou la fourberie de son auteur. Au psychologue, à l'éducateur de s'emparer de ces révélations intimes et de travailler à parfaire ce que la nature a laissé imparfait...

"La critique est aisée, mais l'art est difficile." Si nous avons assez vite fait de comprendre les éléments constitutifs d'un caractère, voire le jeu complexe des réactions chez un enfant, nous aurons moins vite fait de redresser et de corriger. Mais que cette difficulté ne nous décourage pas de recourir à l'art du graphologue, bien au contraire! I. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

A Reading Book for Normal Schools, by J. SVENSSON, professeur à l'École Normale de la ville de Bruxelles. A. de Boeck, éd., 245, rue Royale, Bruxelles.

Ce livre de lecture anglaise concilie avec beaucoup d'adresse et de bonheur l'enseignement de la langue avec l'exposé des méthodes aujourd'hui désignées

comme celles de l' "Éducation nouvelle". L'idée est d'autant plus heureuse que l'auteur s'adresse à de futurs maîtres et que les méthodes en question sont dans une très large mesure originaires de la Grande-Bretagne et des États-Unis. Elles constituent un élément caractéristique de leur civilisation actuelle et de leur avenir.

Les chapitres de la première partie sont intitulés : health education, open air schools, the visiting teacher, the new examination, the Dalton plan, the platoon plan, American education week, the Winnetka plan, Self-government, etc. La seconde, plus générale, traite des progrès récents de la psychologie appliquée à la pédagogie, de la mesure de l'intelligence ainsi que des divers tests en usage. Certains de ces sujets sont chez nous si nouveaux que leur simple énoncé, bien souvent, défie la traduction; et ils sont si essentiels qu'ils devraient attirer un grand nombre de lecteurs en dehors même des élèves des Écoles Normales.

Ce manuel, cependant, reste modeste et pratique. Il est divisé en leçons méthodiquement graduées, illustrées, accompagnées d'un glossaire, et de bibliographies. On ne saurait trop le recommander. Les jeunes gens qui se destinent à enseigner porteront plus d'intérêt à l'étude de l'anglais si elle leur ouvre un champ de réflexion qui se rapporte directement à leur profession et à leur vocation. Et ils seront très efficacement initiés à la mentalité et aux institutions des peuples dont ils apprennent la langue par cet examen concret et systématique d'une floraison qui, pour être relativement récente, n'en est pas moins enracinée dans leurs traditions nationales et raciales, aussi bien que riche de promesses pour l'avenir de l'humanité.

M. L. CAZAMIAN.

ELSA KOHLER. *Entwicklungsgemässer Schaffenunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik*, Vienne (Deutscher Verlag für Jugend), 1932. Un vol. 15 x 24 de 231 pages, Prix : mk 12,20.

L'enseignement créateur conforme au développement de l'enfant.

Elsa Kohler expose dans son livre des expériences qu'elle a faites au cours de dix années, en employant, pour l'enseignement de la langue française, des méthodes fondées sur les idées psychologiques modernes. Elle brosse en quelques traits un tableau de l'histoire de l'école active, de 1908 à 1925, dont le but est la recherche d'un système. La question principale, comment l'enfant passe du jeu au travail, étant résolue par Charlotte Bühler dans son livre *Kindheit und Jugend*, le problème de l'école active apparaît sous un nouvel angle. Ch. Bühler a étudié chacune des phases qui mènent du jeu au travail et qui sont caractérisées par les activités : Jeu — étude — exercice — travail — création.

Elsa Kohler divise son étude sur l'enseignement créateur en trois parties principales, la *théorie*, la *pratique*, et la *psychologie* de l'enseignement créateur. La thèse fondamentale, qui est conforme aux principes pédagogiques actuels, c'est que l'enseignement doit être créateur. La condition principale de l'enseignement réside dans ce que Elsa Kohler appelle la "situation pédagogique", par où il faut entendre la relation, sans cesse variable qui existe entre l'esprit du maître et celui de l'enfant. Elle dépend :

a) De la compréhension par l'élève de cette relation et de l'intention du maître;

b) De l'attitude du maître dans cette même relation et de sa réaction aux manifestations spontanées des élèves.

c) Des modifications que le travail en groupe apporte à la "situation pédagogique".

d) De la manière dont la matière est présentée et divisée en branches.

Ces théories sont appliquées ici à l'enseignement d'une langue étrangère qui suppose :

1. L'acquisition de la prononciation et de l'accentuation.

2° La compréhension de la langue.

3° La capacité de s'exprimer.

4° La possibilité de penser dans la langue étudiée.

On constate que pour l'acquisition d'une langue, l'élève passe par toutes les phases qui mènent du jeu au travail, telles que Ch. Bühler les décrit, c'est au maître à disposer la matière suivant le stade de développement des élèves.

Il est nécessaire ensuite d'étudier les différents types d'élèves. Elsa Kohler distingue trois types principaux : le *type créateur*, qui est capable de soumettre toutes ses activités à un but qu'il pose lui-même; le *type travailleur*, qui reconnaît qu'il ne peut pas se guider seul, mais qui se soumet librement au but qu'on lui pose; le *type indécis*, qui ne sait travailler ni par lui-même, ni sous la direction d'un autre et qui hésite toujours entre les deux. Il est nécessaire d'adapter l'enseignement de façon que chacun de ces types donne son maximum. Le rythme du travail et du progrès dépendra des types qui sont représentés dans le groupe.

La discipline se fait d'elle-même. Chaque élève est libre, pour autant que le travail n'est pas troublé. Les élèves eux-mêmes sentent bientôt qu'un travail ne peut réussir que dans un cadre discipliné.

Ayant constaté que la "situation pédagogique" est un état très important au point de vue de la psychologie sociale, car chaque élève est influencé par elle, il est intéressant d'étudier ce qu'elle devient quand le maître n'est pas présent et que la classe est livrée à elle-même. Elsa Kohler, partie pour un voyage d'études, laissa quatre classes de filles de 14 à 17 ans travailler seules pendant un mois. Elle leur indiqua à peu près ce qu'elles devaient faire. Chaque classe choisit deux chefs pour maintenir la discipline et organiser le travail. Un compte rendu du travail de chaque jour, un examen à son retour et un questionnaire remis à ses élèves, permirent au professeur de se rendre compte de ce qu'avait fait ces élèves durant son absence. Plusieurs professeurs de l'école qui visitaient occasionnellement les quatre classes purent constater que les élèves avaient compris leur tâche et travaillaient sérieusement. Les résultats des quatre classes furent différents, à cause de la diversité de la composition des groupes.

Le livre d'Elsa Kohler contient en outre deux contributions intéressantes : l'une de Ingeborg Hamberg qui fait part de ses expériences dans une classe de petites filles suédoises, auxquelles elle enseigne l'allemand d'après les mêmes principes; l'autre de Karl Reiningger, professeur dans la même école qu'Elsa Kohler et qui eut l'occasion d'assister à l'un de ses cours de français.

On ne peut tirer une méthode générale des expériences réalisées par Elsa Kohler dans ses quatre classes; mais le succès qu'elle a obtenu prouve que la liberté dans l'enseignement réussit à condition que le maître soit à la hauteur de sa tâche.

Ilse HELLMANN.

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

VENTE DE BILLETS

COLLÈGE SÉVIGNÉ

(VAL DE GRACE)

28, RUE PIERRE-NICOLE, PARIS (V^e)

Subventionné par l'État

Jardin d'Enfants et Classes préparatoires **MÉTHODES NOUVELLES.**

Enseignement Secondaire des jeunes filles.

Préparation de **JARDINIÈRES D'ENFANTS.**

Gymnastique du Docteur MENSENDIECK

Exercices correctifs
pour les cas de
Paralysies
et de
Scolioses
Rééducation de la
Respiration

basée sur les lois des mouvements mécaniques du corps
et l'analyse de certaines fonctions musculaires

Cours d'Enfants et d'Adultes

Leçons Particulières

Madame LUND-BERGMAN

Diplômée de l'Institut du Docteur Mensendieck, de New-York,
de l'Institut d'Orthopédie d'Oslo (Norvège).

18, Rue
Jean-Goujon

- PARIS-8^e -

Stages spéciaux d'Orthopédie chez le Prof^{esseur} SPIETTZY - Vienne (Autriche)

Section Secondaire Préparatoire
à la première école de
FEMMES INGÉNIEURES

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

CONDITIONS D'ADMISSION

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

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

Pour tous renseignements, s'adresser :

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

“ÉDUCATION ET MOUVEMENT”

Cours de gymnastique sur les principes d'éducation moderne

Fondé en 1926 par M^{lle} A. PLEDGE

Diplômée de Chelton Physical Training College, Londres

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

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

GYMNASSES

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

RENSEIGNEMENTS :

Ecrire à M^{lle} A. M. PLEDGE

246, boulevard Raspail
PARIS (14^e)

“A S E N”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de

l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoeuodres

*d'après M. le D^r O. Decroly
pour petits enfants et arriérés*

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (SUISSE)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : France, 18 francs ; Étranger, 25 francs.

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

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

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

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

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

OBERHAMBACH

bei Heppenhelm (Sergstr.)

Hesse - Darmstadt

Allemagne

Prospectus et informations sur demande

Institut MONNIER

VERSOIX-GENÈVE

Directeur : W. GUNNING, Docteur en pédagogie

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

Ecole primaire moderne et gymnase libre avec section commerciale.

Travaux manuels. Sports.

En juillet et août, séjour de vacances à la montagne : Les Plans-sur-Bex, 1,150 mètres d'altitude.

“ÉDUCATION ET RYTHME”

Méthode JAKUES-DALCROZE

RYTHMIQUE

-- SOLFÈGE --

Cours organisés

par un groupe de professeurs

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

IMPROVISATION

-- PLASTIQUE --

COURS DANS DIFFÉRENTS
QUARTIERS DE PARIS

6^e - 14^e - 7^e - 16^e - 17^e Arrond.



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

ÉCOLE NOUVELLE

ALL. 1 000 m. LA PELOUSE-SUR-BEX (Suisse) Tel. : Box 69

POUR GARÇONS ET FILLES

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

Son but est de réaliser des progrès moraux, intellectuels et physiques en se basant sur la nature individuelle de chaque élève. La vie de l'école est saine, pleine d'intérêt et de diversité. Le plan général des études est modéré, et permet aux élèves de se spécialiser s'ils le désirent, ou de suivre leur programme.

La directrice, M^{lle} Hemmerlin, se fera un plaisir de fournir de plus amples détails sur l'école.

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents

Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 77, rue Denfert-Rochereau

PARIS-XIV^e

Chèques postaux : Paris 1502-69

L'ÉCOLE-FOYER

Les **PLÉIADES-S-BLONAY**, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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

GARÇONS, DÈS L'ÂGE DE SIX ANS

—|—

ÉCHANGES AVEC ÉCOLES D'AUTRES PAYS

Téléph. : Blonay 07

Directeur : R. NUSSBAUM

Ecole d'Études Sociales pour Femmes

Subventionnée par la Confédération

GENÈVE

Semestre d'hiver : Octobre-Mars

Semestre d'été : Avril-Juillet

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

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

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

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

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

LA PIGNADA ATLANTIS

ARÈS (Gironde)

située à proximité du BASSIN d'ARCACHON

Reçoit des pensionnaires en Juillet, Août et Septembre

— Soit dans ses constructions, soit sous la tente —

S'adresse spécialement aux Intellectuels et aux Artistes

—: PRIX de la PENSION : 25 Francs par jour :—

LA PHOTOSCOPIE

Appareils et Films de Projection Fixe pour l'Enseignement

61, Rue Jouffroy — PARIS (XVII^e)

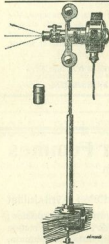


Fig. 4 — En projection horizontale pour la conférence.

PHOTOSCOPE Modèle A

Le plus petit et plus puissant des projecteurs pour films fixes. Il permet d'obtenir une brillante projection de 3 mètres de côté.

Grâce à son pied à rotule, il peut s'orienter dans toutes les positions, aussi bien pour la projection sur écran que pour la lecture individuelle sur table.

Le Photoscope A complet en état de marche avec 500 positifs, tient dans une valise de 20x35x11 cm. et pèse 2 kg. 900.

Prix : Complet avec passe-vues automatique, 3 lampes résistance, le tout en élégante valise.

Avec éclairage 1 A 3 .. 675 »

Avec éclairage 2 A 6 .. 745 »

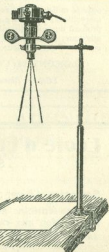


Fig. 2. — En projection verticale pour la lecture individuelle.

PHOTOSCOPE Modèle B

D'une conception un peu différente du modèle A, cet appareil est d'un prix extrêmement avantageux et donne des résultats parfaits. Il se compose d'un corps de lanterne largement aéré, d'une excellente optique et comporte une lampe spéciale 110 ou 220 volts.

Comme le Photoscope modèle A, il peut se monter sur pied à rotule et est livré avec passe-vues automatiques.

Le Photoscope B permet d'obtenir un écran brillamment éclairé de 2 m. 50 de côté.

Type I sur bâti chène. Prix avec objectif courant, monture nickelée et glissière..... 315 »

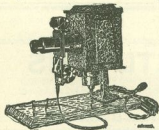
Type I sur bâti chène. Prix avec objectif supérieur, monture hélicoïdale..... 380 »

Type II en coffre avec objectif courant ... 365 »

— — — — — supérieur . 430 »

Type III avec pied à rotule à pince et objectif supérieur 405 »

Type IV avec pied à rotule chevalet et objectif supérieur 450 »



LES ÉDITIONS PHOTOSCOPIQUES

Les séries Photoscopiques de films de projection fixe forment le fond documentaire le plus important existant actuellement. 1.400 films actuellement parus réunissent plus de 75.000 vues englobant tous les sujets. Chaque film est vendu de 10 à 12 fr.

SÉRIES SPÉCIALES POUR L'ENSEIGNEMENT

Primaire

HISTOIRE : Cours élémentaire, moyen et supérieur.

GÉOGRAPHIE : Cours élémentaire, moyen et supérieur.

LEÇONS DE CHOSEC : Cours élémentaire.

ÉLÉMENTS DE SCIENCES PHYSIQUES ET NATURELLES : Cours moyen et supérieur.

Secondaire

Cours d'Histoire de l'Art.

Cours d'Histoire et de Littérature Française.

Technique

Imprimerie (Estienne), Ebénisterie (Boule), Broderie,

Cuir, Laques, etc.

Cours de Zoologie, Botanique, Anatomie, Physique, etc.

Le Photoscope et les Films Photoscopiques sont les auxiliaires indispensables de l'Enseignement moderne. (Catalogue franco sur demande.)

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle.* Genève, B. I. E. N., 1909.
(Traduit en espagnol) Fr. 0.80
- Das erste Jahr im dem Land-Erziehungsheim Hauhinda,*
1901-1902. Leipzig, Voigtlaenders, II^e éd.,
1910 (épuisé)
- La Science et la Foi.* Neuchâtel, Delachaux et
Niestlé, 1912. Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule.* Langensalza, Beyer et
Soehne, 1912. (Traduit en italien, en espagnol
et en portugais.) Fr. 1.—
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de
la transmission des caractères acquis.* Bruxelles,
Misch et Thron, 1912. (épuisé)
- La loi du progrès en biologie et en sociologie.* Ouvrage
couronné par l'Université de Genève. Paris,
Giard et Brière, 1915. Fr. 15.—
- L'Esprit latin et l'Esprit germanique.* Esquisse de
psychologie sociale. Genève, Carmel et B. I. E.
N., 1917 Fr. 1.—
- Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste.* Genève,
Société générale d'Imprimerie, 1919 Fr. 1.—
- Transformons l'École.* Genève, B. I. E. N., 1920.
(Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto.)
(épuisé)
- L'Autonomie des Écoliers.* Neuchâtel, Delachaux et
Niestlé, 1921. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit.* Strasbourg,
Revue d'histoire et de philosophie religieuses,
n^o 3, 1922 Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant.* Genève, B. I. E. N.,
1922 (Traduit en espagnol)..... Fr. 1.25
- L'éducation dans la Famille.* Genève, Éditions Forum,
III^e éd., 1923. (Traduit en espagnol, en alle-
mand, en grec et en hollandais.)... Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique.*
Genève, 1923. (Traduit en espagnol.)
(hors commerce)
- La Société des Nations dans les Écoles de la Suisse.*
Genève, Société générale d'Imprimerie, 1923 :
Fr. 0.50
- L'École active.* Genève, Editions Forum, III^e éd.,
1926. (Traduit en roumain, en espagnol, en
italien, en allemand, en serbe et en anglais.) :
Fr. 7.50
- L'Enseignement de l'Histoire.* Paris, Revue de syn-
thèse historique, 1924..... (hors commerce)
- Les lois sociologiques.* Genève, Feuille centrale de
Zofingue, janvier 1926..... Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Écoles nouvelles.* Lausanne, An-
nuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926.
(Traduit en espagnol.)..... Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité.* Zurich, Revue suisse
d'hygiène, novembre 1926. (Traduit en espa-
gnol.) (épuisé)
- La coéducation des sexes.* L'Éducation en Suisse. Ge-
nève, Société générale d'Imprimerie, 1926.
(Traduit en espagnol.)..... Fr. 2.50
- L'Aube de l'École sereine en Italie.* monographies
d'éducation nouvelle. Paris, Editions "Pour
l'Ere Nouvelle", 1927..... Fr. 2.50
- L'Éducation constructive.* Tome I. *Le Progrès spiri-
tuel.* Genève, Editions Forum, 1927. (Traduit en
espagnol.) Fr. 7.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi.* Paris, Editions
"Pour l'Ere Nouvelle", 1927..... Fr. 1.50
- La Liberté de l'Enfant à l'École active.* Bruxelles,
Lamertin, 1928. (Traduit en espagnol.) :
Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle.* Paris, Flam-
marion, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.40
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et
au cours de l'évolution.* L'Éducation en Suisse,
Genève, Société générale d'Imprimerie, 1929.
(Traduit en espagnol.) Fr. 1.50
- La Pratique de l'École active.* Genève, Editions
Forum, 1924. (Traduit en russe et en espagnol.)
II^e édition en 1929..... Fr. 6.—
- L'École sur Mesure à la Mesure du Maître.* Genève,
Impressions Atar, et Paris, Groupe Français
d'Éducation Nouvelle, 1931..... Fr. 4.—
- L'Amérique Latine adopte l'École active.* Neuchâtel,
Delachaux et Niestlé. Fr. 4.—

Les Prix sont indiqués en Francs Suisses

FERNAND NATHAN, ÉDITEUR, PARIS
16, RUE DES FOSSÉS-SAINT-JACQUES, 16

NOUVEAUTÉS

MATÉRIEL BOYER-BESSART

Le Matériel Boyer-Bessart est appelé à rendre les plus éminents services à la pédagogie enfantine. Il n'est, dans sa conception et dans sa réalisation, comparable qu'à lui-même. Nous insistons sur la beauté et la solidité des matériaux employés à sa fabrication. *Les objets sont lavables.* Aucun risque de voir les teintes s'en aller ni se ternir.

Le Matériel complet avec la brochure. 72. »

ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

■ Les Socles Standard 12.50	■ Les Volumes décroissants 10. »
■ Les Baguettes Standard 8. »	■ Les Formes et les Couleurs 5.50
■ Les Bâtonnets Inégaux 3.50	■ Le Cône vert 7.50
■ Les Disques décroissants 3.50	■ La Pyramide rouge 7.50
■ Les Carrés décroissants 3.50	■ Les Perles à calcul 10. »
■ Les Triangles décroissants 3.50	■ Agrafes pour les Perles 1.50
■ Brochure explicative 1.50	

PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT

pour l'éducation sensorielle
et l'initiation sensorielle au calcul

- Le Jeu A. — 10 plaquettes trouées et chiffrées avec éléments mobiles. 30 »
- Le Jeu B. — 10 plaquettes en relief avec éléments fixes. 10 »
- Bouchons aux sections colorées. les cinquante 3 50
- Plaquettes figurant en relief les dizaines les cinq 11 »



Ces deux séries de plaquettes, d'une heureuse nouveauté, se prêtent à une infinité de combinaisons différentes, permettent de franchir toutes les étapes depuis la période purement sensorielle, qui peut commencer très tôt, vers la troisième année, jusqu'à la pratique concrète de la numération, de l'addition, de la soustraction, même avec retenues, et de la multiplication.

[Faciles à individualiser, les PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT peuvent aussi servir à plusieurs enfants à la fois.]

Elles constituent un matériel fondamental pour l'enseignement du calcul aux enfants de 4 à 7 ans, ainsi qu'aux enfants normaux.

MÉTHODE DECROLY

Boîte n° 1. 33 50 | Boîte n° 2. 32 50

LE VÉRITABLE MATÉRIEL MONTESSORI

est en vente exclusive à notre librairie. Nous demander le catalogue spécial n° 103

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