

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{me} HAMAIDE

Directrice de l'École de l'Ermitage

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{me} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

H. LAUGIER, Ed. TOULOUSE, D. WEINBERG. — *La Biotypologie et l'Orientation professionnelle.*

Instructions aux Educateurs pour l'emploi de la fiche psychologique pour servir aux conseillers d'orientation professionnelle. (Publiées par l'I. N. O. P.).

Extraits du Rapport sur la Sélection présenté par M. Le Lay au Congrès des Professeurs de Collège en 1933.

Ad. FERRIÈRE. — *Une Expérience révélatrice, faite à Budapest par Mesdames Hermann-Cziner et Lénart.*

Moyens pratiques d'examiner les connaissances acquises à l'École de base, etc... (Congrès de la Santander).

Activité de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (année 1932-1933).

E. DELAUNAY. — *Chronique Française.*

Nouvelles diverses.

A travers les Revues. Revues françaises, par L. BRUN LALOIRE.

Livres.

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

12^e Année.

NOVEMBRE 1933

N° 92

ADMINISTRATION ET REDACTION

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Provisoirement : Ecole de Garçons, 6, Place Lucien-Herr. — Paris V^e

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

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

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

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

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline personnelle et de la responsabilité.

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

- ARGENTINE : *Nuevo Era*, Patagonas 883, Buenos-Aires.
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Mousty.
 BULGARIE : *Sveshdno Vospitanie*, 13, rue Batchkoffo, Sofia.
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosenborgs, Copenhagen.
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogía*, 31, Miguel-Angel, Madrid v.
 HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

- PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.
 PORTUGAL : *A Escola Primária*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.
 ROUMANIE : *Centru Inima Copiilor*, Strada Mama Bani, 79, Bucarest.
 SUÈDE : *Pedagogiskt Spörsmal*, Erikssbergsgatan, 15, Stockholm.
 Tchécoslovaquie : *Nové Skoly*, Trojs, 181, Prague.
 TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charras 1810, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.
 YUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Seceza, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle*. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 *
La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 *
Biogenetik und Arbeitsschule, Jangenssals, Beyor et Solms, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 *
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 Fr. 52 50
L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 *
Transformations de l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Autonomie des Écoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 *
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 *
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille. Genève, Editions Forum, n° 4d., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)
L'École active. Genève, Editions Forum, n° 6d., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 *
L'Hypnose dans les Écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-

- La coéducation des sexes*. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Aube de l'École servine en Italie, monographies d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel. Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 *
Le grand cœur maternal de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lambertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 *
Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 25 *
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, n° 6d., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 25 *
L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
L'École sur Mesure et la Mesure du Mètre. Genève, Impremions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 *
L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1931 Fr. 30 *
Caractérologie typométrique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 *
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Puyot, 1932 Fr. 25 *
Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance Fr. 2 50

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.

La Biotypologie et l'orientation professionnelle

Extrait de la communication présentée au Congrès de Nice.

Henri Laugier, Ed. Toulouse et D. Weinberg.

Tout système d'éducation qui met au premier plan de ses préoccupations le développement intégral de la personnalité de l'enfant doit aboutir à une orientation professionnelle rationnelle. Car la tâche de l'école est de préparer l'enfant à la vie ; et la mission de l'éducateur est, plus encore que d'aider l'enfant à conquérir des parchemins, de l'acheminer vers une activité sociale, où il réussira, et où il pourra s'épanouir dans un travail heureux et à rendement élevé.

Cette mission d'orientation doit être toujours présente à l'esprit de l'éducateur. De tous ceux qui entourent l'enfant, c'est lui qui est le mieux placé pour le connaître ; les méthodes d'examen objectif, qui se développent chaque jour, et gagnent chaque jour en certitude et en autorité, ne sont pas encore assez parfaites pour que l'on puisse négliger les méthodes d'observation. Il est des observations portant sur les tendances, les goûts, le caractère, le comportement, les aptitudes que le maître doit faire sur l'élève dès le plus jeune âge et qui peuvent peser parfois d'un poids décisif dans son orientation. Et l'on peut dire que, dans une organisation rationnelle de l'éducation, une orientation continue doit s'exercer sur l'enfant, d'autant plus souple qu'elle porte sur des sujets plus jeunes, d'autant plus précise que les sujets avancent en âge. Commencant par cette orientation scolaire de base à la sortie des établissements du premier degré, elle achemine l'enfant vers les enseignements déjà diversifiés du second degré et continue par des orientations et sélections successives qui conduisent l'adolescent jusqu'à une carrière définie.

Quoi qu'il en soit, c'est devenu une banalité de dire que toute orientation profession-

nelle efficace doit reposer sur une connaissance aussi complète que possible du sujet à orienter.

Mais l'accord se fait moins facilement quand il s'agit de préciser et de définir quelle doit être cette connaissance. Les uns se contenteraient volontiers d'observations scolaires et d'entretiens familiaux dont les résultats seraient complétés par un examen médical destiné à déceler les tares pathologiques et fournir des contre-indications professionnelles. D'autres insistent avec force sur la nécessité d'un examen psychotechnique pour la détermination des aptitudes ; et il n'est point douteux qu'il s'agisse là d'un progrès réel. Mais il faut tâcher de réaliser un examen complet de l'enfant, portant sur tous les aspects de sa personnalité, physiologique, psychologique, pathologique et psychiatrique, un examen total à base biologique ; nous dirons un examen *biotypologique* complet, pour employer le terme de Pende, bien que nous nous écartions sensiblement de la méthode de cet auteur.

C'est pourquoi nous tentons actuellement l'essai sur un groupe d'enfants des écoles de la ville de Paris, d'un examen *biotypologique* de base, établi sur les indications d'un groupe de spécialistes réunis par l'un de nous en Commission de Biotypologie au Centre de Prophylaxie Mentale (Hôpital Psychiatrique Henri Rousselle).

Cet examen dont le schéma détaillé est indiqué en annexe, comprend des enquêtes sur les antécédents héréditaires et personnels et sur le comportement et le rendement de l'enfant à l'école, ainsi qu'une série d'examens particuliers dont voici la liste :

Examen anthropométrique et morpholo-

gique établi sur les indications de M. Mc Auliffe.

Examen sexologique (M. Champy).

Examen chimique (analyse des urines, M. Delaville).

Examen physiologique (M. Laugier).

Examen psychologique (M. Piéron).

Examen de médecine générale (D' Weismann-Netter).

Examen psychiatrique (D' Heuyer).

Le détail des techniques employées et les résultats de ces examens seront publiés ultérieurement. Le dépouillement statistique des données recueillies permettra d'établir les corrélations entre les mesures et d'amorcer une esquisse de types biologiques, destinées à fournir, lorsque ces travaux auront été développés et étendus, une première base pour une classification des types humains. Nous n'ignorons point que des essais dans cette voie ont déjà été tentés. Mais il nous paraît que le nôtre présente cet avantage de ne point partir d'une conception doctrinale, en vue de révéler telle ou telle corrélation présumée. Il ne s'agit plus seulement de constituer des types morphologiques, ou des types endocriniens, ou des types « intégrés ou désintégrés », ou des types schizoïdes ou cycloïdes, si intéressantes que soient ces recherches, si fructueuses qu'elles se soient déjà révélées. Nous nous écartons en cela de Pende, comme des autres auteurs qui ont entrepris des recherches dans cette voie. La biotypologie que nous voudrions réaliser se place résolument devant la réalité complexe, et l'interroge sans parti-pris. Elle doit recueillir tous les documents, observations, mesures qu'il est possible de réunir sur un sujet ; et elle s'efforce ensuite d'établir statistiquement les corrélations entre les mesures pour rechercher si des types biologiques de fait se constituent ainsi. Car, s'il n'est pas douteux que tous les caractères d'un individu sont en corrélation entre eux, il n'est pas moins certain que pour plusieurs d'entre eux nous ne pourrions actuellement découvrir de liaisons stables par suite de l'intervention de trop nombreux facteurs qui nous échappent. Mais à mesure que les instruments de la recherche expérimentale se perfectionnent nous arrivons à isoler suffisamment les facteurs mesurables et à préciser le principe qui régit le groupement de ces caractères. Ce groupement est individuel, car l'individu, par définition, est unique. Mais plusieurs individus peuvent présenter des groupements semblables ; on dit alors qu'ils appartiennent au même type.

Une typologie rationnelle doit donc se fonder sur l'étude rigoureuse des corrélations. Ainsi s'établirait une classification toujours perfectible, comme le sont toutes les constructions scientifiques, et qui aurait le mé-

rite de baser ses divisions sur des corrélations élevées entre les caractères qui paraissent le plus liés au complexus biologique de l'individu.

Il n'est point besoin d'insister pour montrer toute l'importance que présentera, lorsqu'elle se sera constituée, une telle Biotypologie, qui atteindra de façon pénétrante la personnalité profonde des individus. Elle donnera des applications dans la sélection professionnelle, le contrôle du sport, le dépistage des prédispositions à la psychopathie, au crime, etc. Nous voudrions simplement dire ici, comment elle pourra intervenir dans l'orientation professionnelle.

Si l'on s'est bien rendu compte que l'un des écueils de l'orientation professionnelle c'est de se fonder sur la détermination d'un caractère, d'une aptitude isolés, pour classer les individus, on conviendra que la Biotypologie globale doit constituer l'élément indispensable des aiguillages plus sûrs. Certes il peut paraître à un examen superficiel que certaines professions nécessitent seulement une aptitude isolée poussée à un haut degré ; mais ce point de vue a été trop souvent discuté pour que nous nous étendions longuement à le critiquer. Déjà insuffisante pour la sélection professionnelle, cette étude d'aptitudes isolées l'est encore bien davantage pour l'orientation professionnelle, laquelle doit tenir compte de tout ce qui conditionne le succès, l'efficacité, la joie au travail, et qui repose sur la biologie totale du comportement des sujets. Des pronostics basés sur la seule détermination des aptitudes isolées ont bien des chances d'être démentis par le jeu de ces facteurs complexes.

Dès lors, on conviendra sans doute que ces examens biotypologiques doivent servir de base à la constitution d'un véritable livret biotypologique des individus, livret qui accompagnera l'enfant dans toute sa vie scolaire ; l'adolescent et l'adulte dans toute leur carrière professionnelle.

L'examen biotypologique sera si possible bi-annuel pour les enfants d'âge pré-scolaire, de façon à ce que l'on puisse suivre leur développement physique et mental ; les résultats des examens successifs, exprimés soit en déciles, par rapport aux données statistiques, soit en années d'âge physique et mental, seront consignés dans le profil biotypologique du sujet. Ce profil constituera ainsi une véritable carte d'identité biologique, à laquelle on devra se référer toutes les fois qu'une décision devra être prise concernant l'activité individuelle, professionnelle, familiale, sociale du sujet. Au fur et à mesure que l'enfant grandira, on verra s'accumuler ses profils successifs et l'on suivra la courbe

de son évolution biologique globale. Certains points de la courbe varieront d'importance pratique avec l'âge du sujet. Pour le jeune enfant les éléments relatifs au développement biologique, sensoriel et moteur seront les plus importants. A l'âge de six ans, où l'enfant entre en général à l'école primaire, les données biotypologiques recueillies renseigneront sur l'état de maturité psychophysiologique du jeune sujet. Elles permettront, autant qu'il est possible de le faire, de constituer des classes homogènes de niveau mental et d'âge physique, de préciser la précocité ou le retard des développements, de donner des conseils d'hygiène physique convenables et de constituer, pour certains cas particulièrement anormaux, des climats pédagogiques adaptés (écoles spéciales). Pendant la scolarité, le maître trouvera dans le profil biotypologique de l'élève l'explication de bien des paresse, d'instabilités ou de turbulences. Mais il y verra aussi le tableau des aptitudes mentales de l'élève, des indications précieuses sur les formes et le degré de son intelligence, de sa capacité d'acquisition et de conservation de souvenirs, de sa capacité d'efficacité. Et de son côté le maître complètera les profils par ses observations sur le comportement de l'enfant avec ses camarades, sa capacité de diriger ou d'obéir, bref, sur tout le côté caractérogène et affectif, qu'il est encore, à l'heure actuelle, si difficile de déterminer pleinement à l'aide des seules méthodes objectives.

A l'âge de onze à douze ans se présentent les premières bifurcations importantes de l'orientation scolaire. Les données biotypologiques seront précieuses pour décider si l'enfant doit continuer ses études dans une école du second degré ou s'il doit les parachever dans les cours complémentaires et quitter l'école à quatorze ans pour songer à la préparation d'un métier. A ce moment dans le profil biotypologique, l'accent devra porter sur les facultés intellectuelles, en particulier sur la capacité de pensée abstraite. Mais toujours les données sur la biologie de l'enfant devront être considérées comme des éléments fondamentaux de base.

Ces examens biotypologiques devront ensuite être méthodiquement organisés et poursuivis, tant pour les enfants qui poursuivent des études variées dans les établissements du second degré, que pour ceux qui dans l'école primaire prolongée se préparent plus directement aux activités professionnelles.

L'examen doit toujours rester global, permettant ainsi d'établir des corrélations de caractères et de différencier des types. Mais pour la première catégorie, l'accent portera

surtout à ce moment sur l'étude des diverses formes d'intelligence, sur l'examen des aptitudes littéraires, linguistiques, mathématiques, expérimentales. Pour la deuxième catégorie de sujets le centre de gravité portera sur les aptitudes professionnelles plus précises et plus différenciées en vue de former des profils qui seront la base scientifique de toute orientation professionnelle véritable.

Il ne faudra pas se contenter d'examen en vue d'une seule profession. Nous voudrions insister ici sur le danger des spécialisations excessives. Par une réaction naturelle contre l'indifférence qu'on a opposée autrefois à l'étude des aptitudes professionnelles les promoteurs d'une orientation rationnelle ont été souvent conduits à exagérer la thèse contraire. Or il ne faut pas oublier que les différences d'aptitudes professionnelles ne s'excluent pas nécessairement et que la majorité des individus sont plus ou moins aptes à plusieurs travaux arbitrairement choisis. Cette notion du *champ d'aptitudes* plus ou moins étendu suivant les sujets nous paraît importante à introduire en Orientation Professionnelle.

Mais l'exactitude de nos conseils et pronostics doit être constamment contrôlée. Le livret bio-typologique comprendra donc une partie spéciale dans laquelle le maître d'atelier, le chef d'entreprise, indiqueront le rendement du sujet dans l'apprentissage ou l'exercice de la profession.

Il suffira, chez l'adulte, de répéter les examens tous les cinq ans. Bientôt on verra le déclin des aptitudes et des fonctions biologiques. Mais là encore des différences individuelles sont grandes. Il y a des vieillards qui à 70 ans ont une robustesse physique et une capacité de travail remarquables, alors que d'autres voient déjà leurs facultés décliner à 50 ans. N'est-il pas absurde de fixer l'âge de la retraite à un certain âge chronologique, au lieu de le fixer à un âge bio-psychologique ?

Notons enfin que ces examens biotypologiques, qui accompagneront l'enfant, l'adolescent, l'adulte, de leur contrôle tutélaire pendant toute leur vie et dans toutes les formes de leur activité, ne prendront leur véritable efficacité que si parallèlement sont poursuivis, dans les différentes professions, des examens systématiques nombreux de spécialistes qualifiés, en vue de constituer une *biotypologie professionnelle*, isolant et différenciant les différents types humains qui s'adaptent aux nécessités des divers travaux. C'est là une tâche immense, à peine abordée, mais dont l'étude sera féconde et permettra progressivement d'organiser d'une façon ra-

tionnelle la répartition des individus aux divers postes de l'activité sociale.

Peu de recherches sont plus importantes que ces recherches biologiques générales pour une rénovation complète de la société, pour une réorganisation de l'activité humaine sur des bases scientifiques. On peut dire que si elles progressaient rapidement, et si leurs conclusions s'inscrivaient aussitôt dans la réalité, elle réaliserait un changement complet de l'architecture sociale, fondée sur la biologie des individus et négligeant les préjugés sociaux. Des esprits timides trouve-

ront peut-être ce programme ambitieux et quelque peu chimérique. Il nous paraît au contraire qu'il est dès maintenant abordable et qu'il doit être immédiatement mis en chantier. Sa portée est profondément réaliste. C'est pourquoi il nous a paru utile d'en présenter une première esquisse à ce Congrès de l'Éducation Nouvelle, où tous les congressistes sont animés d'un élan vers l'avenir, et certainement convaincus que l'épanouissement complet des facultés individuelles devient le but essentiel proposé à l'organisation rationnelle des sociétés.

Document annexe

Fiche bio-typologique établie par la Commission de Biotypologie de l'Hôpital Henri Rousselle sur les indications de MM. Mc Auliffe (anthropométrie et morphologie), Champy (sexologie), Delaville (chimie), Laugier (physiologie), Féron (psychologie), Weismann-Netter (médecine générale), Heuyer (psychiatrie).

A. — Enquêtes et renseignements indirects

I. — ANTÉCÉDENTS HÉRÉDITAIRES.

Père (âge, santé), mère (âge, santé), frères et sœurs (nombre, santé), frères et sœurs décédés, fausses couches de la mère.

II. ANTÉCÉDENTS PERSONNELS.

État de la mère pendant la grossesse. Naissance (à terme, avant le terme ; traumatisme obstétrical). Allaitement. Développement initial (dent, parole, marche). Développement moteur et mental ultérieur. Maladies.

III. ENQUÊTE SUR LE COMPORTEMENT.

Du sujet dans le milieu familial et le milieu scolaire. (Attitude vis-à-vis des parents, des frères et sœurs, des camarades. Aptitude en classe. Rendement scolaire).

B. — Examens directs.

I. EXAMEN ANTHROPOMÉTRIQUE.

Poids, taille, buste, membre supérieur, membre inférieur, épaules, bassin, thorax (largeur et profondeur), crâne (longueur et largeur). Indice céphalique. Indice scélérique de Manouvrier. Rapport bassin/épaules.

II. EXAMEN MORPHOLOGIQUE.

1. Type ethnique (dans les races européennes : nordique, alpin, méditerranéen, est-baltique, dinarique, juif).

2. Type morphologique selon Mc Auliffe : Musculaire, digestif, respiratoire, cérébral, primitif. Plat, rond, cubique.

3. Type morphologique selon Kretschmer (athlétique, pycnique, asthénique, dysplastique).

III. EXAMEN SEXOLOGIQUE (comprenant des élé-

ments recueillis au cours des examens morphologiques et médicaux).

a) *Caractères mâles* : Degré de développement des organes génitaux. État laryngé. Pilosisme mâle typique. Développement de l'ager nasi. Brièveté des membres postérieurs.

b) *Caractères propres à la femelle* : État de développement utéro-mammaire. Elargissement du bassin.

c) *Caractères ambo-sexuels de maturité* : Pilosisme axillaire ; tonus musculaire ; absence d'adiposité.

d) *Caractères mal définis de déterminisme incertain*, à préciser et à rechercher dans les cas d'ancestralité génitales par ailleurs typiques.

e) *Caractères d'intersexualité* : Barbe, poils sternaux, grand clitoris chez la femme ; mamelle chez l'homme.

IV. EXAMEN CHIMIQUE.

Recherche dans les urines, du sucre, de l'albuminurie, de l'acétone, des sels et pigments biliaires, de l'urobilinane ; détermination du coefficient azoturique.

V. EXAMEN PHYSIOLOGIQUE.

1° Système musculaire. — Mesure de la force musculaire d'un certain nombre de groupes musculaires choisis. — Courbes ergographiques, courbe dynamométrique de Charles Henry ;

2° Système circulatoire. — Mesure de la fréquence cardiaque, de la pression maxima, minima, moyenne, du pulse-product, au repos, et après une épreuve sportive (course de 50 mètres). Temps de retour au calme ;

3° Système respiratoire. — Mesure de l'air courant ; mesure de la capacité vitale ;

4° Système nerveux. — Examen des réflexes classiques (forts, moyens, faibles, disparus), réflexe oculo-cardiaque.

VI. EXAMEN PSYCHOLOGIQUE.

1. *Fonctions sensori-motrices* : Précision et vitesse des mouvements, temps de réaction, tournement.

2. *Fonctions sensorielles* : Vision (seuil absolu, seuil différentiel des clartés, nuances et saturation, champ visuel). Audition (seuil absolu et

différentiel d'intensité et de hauteur, sens du rythme et de la durée). Sensibilité cutanée (épaisseur). Sensibilité kinesthésique (discrimination de l'effort).

3. *Fonctions intellectuelles* : Efficience (attention concentrée et diffusée). Acquisition et ténacité des souvenirs (de matériel différent). Fonctions associatives élémentaires. Intelligence (compréhension critique, invention ; intelligence générale concrète, verbale, numérique et logique).

4. *Affectivité et caractère* (méthodes d'observation et questionnaires).

VII. EXAMEN DE MÉDECINE GÉNÉRALE.

Etat des appareils digestif, respiratoire, circu-

latoire ; des organes hématopoïétiques, de l'appareil urinaire, du système nerveux, des organes des sens. Squelette. Téguments. Troubles vasomoteurs. Glandes endocrines. Organes génitaux.

VIII. EXAMEN PSYCHIATRIQUE.

Niveau de développement intellectuel. Développement moteur. Caractère : 1. Orientation générale du caractère du sujet (goûts, aptitudes spéciales, comportement avec les camarades, comportement dans le milieu familial) ; 2. Anomalies du caractère et tendances psychopathiques (émotivité, tendances aux idées obsédantes, cyclothymie, instabilité, tendances paranoïaques, caractère épileptoïde, perversité, tendances schizoïdes).

Instructions aux éducateurs pour l'emploi de la fiche psychologique pour servir aux conseillers d'éducation

(Publiées par l'Institut National d'Orientation professionnelle.)

Pour réaliser l'orientation professionnelle des enfants, il est particulièrement important de les bien connaître. C'est grâce à l'observation des maîtres que l'on peut obtenir sur le caractère des données les plus précises ; les résultats scolaires fournissent, naturellement aussi, de précieuses indications. Mais en ce qui concerne les aptitudes mentales, en dehors des examens de laboratoire, d'ordre psycho-physiologique, certaines épreuves assez simples, et qui, pour la plupart, peuvent être présentées au cours d'un examen collectif, permettent de tracer des enfants un profil psychologique de grande valeur pour genre mécanique).

La fiche d'examen psychologique (1), qui a été établie pour les enfants de 12 à 13 ans, comprend des épreuves caractéristiques de l'attention, des différentes formes de mémoire, du type d'intelligence (une fiche complémentaire permettant l'examen des aptitudes techniques de l'intelligence mécanique).

En ce qui concerne l'intelligence, une évaluation analytique est prévue, qui groupe les épreuves, les problèmes à résoudre, soit au point de vue de l'opération mentale prédominante (compréhension, critique, invention) dans la tâche nouvelle dont la réussite prouve l'intelligence, soit au point de vue de la nature des problèmes posés, définissant, d'après le succès à les résoudre, la forme d'intelligence, plutôt verbale, ou logique, ou numérique, ou générale (sous la forme dite du bon sens), ces formes étant celles qui se prêtent à une évaluation dans des épreuves collectives.

Un premier essai avait été fait pour obtenir des indications précises sur des caractéristiques individuelles telle que l'émotivité au cours de l'épreuve collective, mais les difficultés techniques ont obligé à y renoncer.

L'économie de temps assurée par l'emploi de tests collectifs rend ceux-ci particulièrement désirables, mais ils ne peuvent suffire. Et nous avons, pour le profil psychologique d'orientation réalisable à l'École, introduit deux épreuves individuelles pour la mesure de la vitesse de réaction verbale et de la facilité d'association.

Il est bon, avant de faire remplir les fiches, de procéder à une épreuve préalable, à blanc, avec un ou deux enfants qui ne doivent pas être examinés régulièrement au moyen de cette fiche (et qui ne parleront pas de l'épreuve avec les enfants à examiner) afin de s'assurer qu'on a bien compris les instructions et qu'on peut exécuter l'épreuve sans à-coup.

Au cours de l'exécution, il est utile d'avoir quelques moniteurs chargés de la surveillance, pour éviter des communications entre les élèves et pour empêcher des fraudes possibles (par exemple des tentatives de retourner les feuilles de la fiche pour retrouver les figures, les mots des épreuves de mémoire, etc...) et pour éviter l'exécution des instructions au moment voulu.

Il est particulièrement important de réaliser l'épreuve dans des conditions toujours identiques, pour que, d'une école à l'autre, les résultats restent comparables. L'épreuve qui nécessite environ une heure dix minutes, sera faite à la classe du matin. On ne donnera aucune autre explication que celles qui sont indiquées dans l'instruction, et on donnera celles-ci dans les termes mêmes où elles sont prévues, sans modi-

(1) On peut se procurer des exemplaires de cette fiche au Service des Recherches de l'I.N.O.P. au prix de 1 fr. 50 l'exemplaire.

fication. On ne se livrera à aucun encouragement, aucune exhortation.

Un autre point capital est le suivant. Les épreuves psychologiques sont destinées à fournir des renseignements sur les aptitudes mentales naturelles des enfants en dehors de l'éducation scolaire (les résultats scolaires étant utilisés d'autre part). Les épreuves n'ont de valeur qu'à condition de n'avoir pas été l'objet d'une connaissance et, à plus forte raison, d'un dressage préalable.

Il est donc nécessaire que les éducateurs s'abstiennent de faire faire à leurs élèves des exercices analogues aux épreuves du test, et il est indispensable qu'ils empêchent la connaissance préalable des épreuves. Les fiches doivent donc rester secrètes, et il ne doit jamais en rester qui traitent à la disposition des élèves.

Si certaines épreuves étaient déjà connues, étudiées d'avance, les résultats faussés entraîneraient une méconnaissance des aptitudes utiles des enfants et pourrait conduire à donner à ceux-ci des conseils d'orientation néfastes.

C'est dans l'intérêt de l'enfant qu'il faut atteindre à une connaissance précise de ses caractéristiques psychologiques naturelles, et qu'on doit donc prendre toutes précautions pour éviter que l'instrument de mesure soit faussé.

Les maîtres ne manqueront certes pas de noter tout l'intérêt éducatif que peut présenter pour eux la détermination du profil psychologique qui est le but de ces épreuves, en dehors de sa valeur pour le conseiller d'orientation professionnelle.

Les techniques des deux examens collectif et individuel sont exposées ensuite. Nous renvoyons ceux de nos lecteurs qui voudraient connaître les tests et leur technique à l'Institut National d'Orientation professionnelle, 41, rue Gay-Lussac, qui pourra leur communiquer et la fiche psychologique et les instructions complètes.

UTILISATION DES RÉSULTATS

Les données fournies par l'épreuve collective servent à l'établissement du profil psychologique

de chaque enfant en utilisant la feuille de profil qui accompagne chaque cahier de tests.

Grâce à l'étalement qui a été fait (portant sur 602 garçons et 489 filles d'âge compris entre 11 et 15 ans) la signification des résultats bruts que l'on obtiendra pour chacun des enfants examinés sera obtenue en déterminant le rang approximatif que ces résultats donneraient à l'enfant dans le groupe type supposé composé de 100 individus d'âge analogue (garçons ou filles) ; on utilisera donc les déciles (rangs de 10 en 10) des étalements indiqués ci-dessous pour chaque point du profil psychologique, et, pour un enfant donné, on marquera son niveau par un point en face du décile qui convient sur chacune des caractéristiques mentales envisagées. En reliant ces points par des traits, on dessinera le profil réel, avec indication des supériorités quand le trait se trouve situé sur la gauche du tableau, des infériorités quand il s'avance vers la droite.

Le profil comporte 21 points, dont 19 fournis par la fiche collective et 2 par les épreuves individuelles.

Mais sur ces 19, les points 3 et 5, concernant la fatigabilité et l'émotivité, ont été provisoirement abandonnés comme ayant donné des résultats peu probants.

Ces divers points sont : 1° Niveau d'efficiencia ; 2° Vitesse de mise en train ; 3° Résistance à la fatigue ; 4° Mémoire des formes géométriques ; 5° Mémoire concrète et observation ; 6° Mémoire des mots ; 7° Mémoire logique ; 8° et 9° Vitesse d'apprentissage ; 10° et 11° Imagination ; 12° Compréhension ; 13° Critique ; 14° Invention ; 15° Intelligence logique ; 16° Intelligence verbale ; 17° Intelligence générale ; 18° Intelligence numérique ; 19° Facilité d'association verbale ; 20° Vitesse de réaction verbale.

Les résultats sont indiqués de la façon suivante : Le meilleur résultat obtenu sera placé au rang 1, le plus mauvais au rang 100 et les autres répartis au 10^e, 20^e, 30^e rang, etc... dans le groupe-type ramené à 100 enfants (l'étalement ayant été effectué sur plusieurs centaines).

Extraits du Rapport sur la Sélection

Présenté au Congrès National du Syndicat des Professeurs de Collèges de 1933
par M. Le Lay, Secrétaire de la Commission pédagogique.

Au lieu du terme « sélection », nous aurions préféré celui d'« orientation ». La sélection suppose en effet un choix et un déchet. Elle s'occupe de ceux qui ont réussi à franchir une barrière et abandonne les autres. Il y a sélection dans l'état actuel des choses, puisque l'on se s'inquiète point des capacités des recalés ni de leur rendement possible. Sélection encore, la facilité donnée aux riches de poursuivre les études qu'ils voudront, tandis qu'on abandonne les pauvres, même bien doués ; mais sélection fondée sur les principes que nous ne saurions accepter, qui ne se distingue pas de celle d'autrefois selon la naissance, le rang et la fortune.

L'orientation diffère de cette sélection en ce qu'elle est plus scientifique et plus juste. Elle

pose en principe que l'échec est tout au plus l'indice d'une fausse orientation et non pas nécessairement la marque de l'absence de capacité. Elle ne condamne pas, elle oriente vers une nouvelle voie, meilleure pour le candidat et d'une importance sociale équivalente.

Possibilité de la sélection.

Une telle sélection est-elle possible ?

Un de nos correspondants écrit : « Je ne conçois pas l'École Unique sans la sélection et la sélection me semble en pratique irréalisable. »

En fait, la plupart de ceux qui se sont préoccupés du problème de l'École Unique, se bornent à poser le principe de la sélection ; ils restent muets sur la question de sa possibilité. Les ad-

versaires la déclarent impossible, sans apporter plus de précision dans leurs affirmations.

Il est évident que la sélection se heurte à des obstacles sérieux. Mais tout compte fait, ces obstacles ne sont guère que ceux que rencontre la science psychologique. Ne serait-il pas pour le moins osé de prétendre que la psychologie est impossible ? Et les résultats fort intéressants de cette science toute récente ne sont-ils pas de nature à encourager ceux qui se sont consacrés à son étude ? Il en sera de même pour la sélection. La difficulté que l'on rencontre lorsque l'on veut atteindre les phénomènes psychologiques, celle surtout qui se dresse devant nous quand il s'agit de prévoir et de déterminer pour l'avenir, ne doivent pas nous décourager ni nous pousser à abandonner la partie.

Trop de préjugés régnent encore dans ce domaine et nous devons à notre idéal de ne pas nous laisser arrêter par eux.

L'étude de l'esprit est certes souvent décevante ; elle est toujours pénible. Toute prévision, toute appréciation précise semble à jamais interdite. Nos manuels de psychologie, dans leur grande majorité, font de cette incommensurabilité un caractère fondamental des phénomènes psychiques.

Des hommes de haute valeur scientifique, habitués aux recherches minutieuses, déclarent impossible toute sélection. Je n'en citerai qu'un exemple : M. Charles Nicolle, directeur de l'Institut Pasteur de Tunis, prix Nobel de médecine pour 1928. Dans sa *Biologie de l'invention*, il se prononce nettement contre toute possibilité d'une sélection objective :

« Qui s'arrogerait le droit de distinguer parmi les partants, celui qui inventera de celui qui est voué à la défaite ? »

« L'enfant est un devenir obscur. Nul, y compris lui-même, ne saurait en pressentir la direction. »

« Les pères sont incapables de discerner les qualités de leurs enfants... Tout aussi médiocres sont d'ordinaire les maîtres, soit par ignorance naturelle, soit par indifférence, le plus souvent par esprit livresque ».

S'il s'agit de déterminer par la sélection avec une certitude et une précision mathématiques les possibilités futures encloses dans une âme d'enfant, nous donnerons raison à M. Nicolle. L'état actuel des connaissances psychologiques ne le permet pas. Il n'en reste pas moins que le but de toute science est finalement de prévoir et que la prévision concernant les hommes a été et est toujours une des préoccupations essentielles des savants. Sans viser à cette précision absolue dans la prédiction, n'est-il pas possible de connaître les grandes lignes de l'intelligence actuelle de l'enfant et d'augurer un développement futur ? La difficulté, certes, est grande, les chances d'erreurs multiples.

Est-ce une raison pour continuer les fautes actuelles ? Faut-il que nous nous déclarions satisfaits de ce qui existe ? Et devons-nous considérer comme à jamais irréalisable une orientation plus intelligente des forces humaines ? De ce que nous faisons encore un effort comme celui que nous poursuivons n'a été fait, devons-nous conclure qu'il ne pourra jamais se faire ? A la place du hasard qui règne maintenant, n'est-il pas possible de mettre de l'ordre et de la justice ? Là est toute la question.

Il ne s'agit pas de se dissimuler les difficultés. Au contraire ; regardons-les en face et efforçons-nous de les vaincre. « Au début, dit le Dr Toulouse, les méthodes ne seront pas très bonnes. Mais aussi mauvaises qu'elles soient, elles ne sauraient être pires que le système actuel où, pour beaucoup, l'argent décide ».

D'ailleurs, les faits sont là qui nous prouvent que notre dessin n'a rien de chimérique. Ne donnons-nous pas des conseils sur l'orientation des élèves ? Ne savons-nous pas distinguer chez les élèves des dispositions que nous encourageons ? Enfin n'oublions pas que des travaux analogues à ceux que nous voudrions voir faire pour les enfants ont déjà été entrepris et donnent de bons résultats. Nous voulons parler de l'*orientation professionnelle* qui fait appel à des principes et des procédés analogues à ceux qui doivent guider notre sélection.

La sélection que nous demandons consiste en fait : à introduire une appréciation scientifique là où règne l'appréciation subjective ; à supprimer les faveurs accordées à certaines classes ; à donner à chacun le maximum de développement dont il est capable.

Des remarques de M. Nicolle nous tireront seulement des conseils de prudence et nous chercherons à faire, au début surtout, une sélection qui ne prétendra être ni absolue, ni définitive.

Les procédés de sélection.

Ceci posé, tournons nos regards vers la question importante des procédés de sélection.

Les examens tels que nous les pratiquons aujourd'hui sont évidemment, eux aussi, des procédés de sélection. Peuvent-ils nous être utiles dans une école autrement organisée ? On a tellement médité d'eux depuis bien des années qu'il n'en est guère, du certificat d'études à l'agrégation, qui n'ait été condamné. Il n'est nullement question de refaire un procès, ni de prononcer une condamnation nouvelle ; nous nous demandons seulement si, dans leur forme actuelle, nos divers examens peuvent servir à la sélection que nous souhaitons.

Le premier reproche que nous puissions leur faire, et notamment à ceux qui se passent à l'âge de la sélection, est qu'ils sont avant tout des *procédés de contrôle d'un savoir acquis*. Ils n'ont d'autre but que de prouver qu'à une époque déterminée le candidat possédait un certain fonds de connaissances. Par suite, les épreuves qui les composent sont faites exclusivement en vue de permettre la manifestation de ces connaissances. Rien n'est fait pour contrôler la solidité de ce savoir, ni pour déterminer l'aptitude à l'utiliser. Ces examens n'indiquent pas non plus si le candidat est ou n'est pas apte à remplir tel ou tel emploi. Ils ne se préoccupent pas de le savoir. Ce sont des examens généraux qui n'ont aucun rapport avec aucune profession. Tel examen confère le droit d'enseigner même à qui n'a aucune connaissance pédagogique, aucune aptitude pour l'enseignement, aucune des capacités requises pour guider une classe, ou même simplement pour y maintenir l'ordre. Un fait récent montre mieux que tout commentaire l'esprit qui préside à l'établissement des examens : la tentative faite, et qui a failli réussir, pour exiger des connaissances de la langue et de la littérature grec-

ques de tous les candidats désirant faire leurs études de médecine.

Cependant, nombreux sont ceux qui pensent que les examens peuvent suffire à une sélection sérieuse. L'un de nos rares correspondants affirme que « le seul mode de sélection est l'examen de passage de fin d'année ». L'enquête faite par les soins de M. Ducos, rapporteur du budget de l'Éducation nationale auprès des Inspecteurs de l'Enseignement primaire, en donne également une preuve. La plupart des correspondants se prononcent en faveur d'un examen peu différent de ceux d'aujourd'hui, et qui présente les mêmes inconvénients. Un seul correspondant de M. Ducos, homme averti, se montre hostile à des procédés qu'il juge hostiles et dangereux : « Un examen d'enfants de 10 à 12 ans, que ce soit le certificat d'études primaires ou les bourses, peut prouver quelques connaissances acquises, surtout de mémoire et forcément superficielles ; il ne prouve pas l'intelligence. Ne revenons pas sur le nombre d'élèves brillants à 12 et 13 ans qui perdent leurs moyens vers 15 ou 16 ans. Les succès scolaires, à 12 ou 14 ans, font naître chez les parents et même chez les maîtres des illusions souvent déçues, qui se transforment alors, dans les familles, en des sentiments hostiles à l'école. » (Rapport Ducos, 1931, p. 124.)

Mais, malgré ces justes remarques, il se prononce pour un examen, modifié il est vrai, assez profondément pour qu'on puisse en espérer au moins quelques indications intéressantes.

Les épreuves recommandées sont tout à fait analogues à celles du certificat d'études et le changement de notation, conseillé par quelques-uns, ne changerait rien à son caractère. En réalité, tous ceux qui se sont préoccupés de la question sont restés ou bien dans une imprécision qui marque leur embarras, ou bien sont retombés sans le vouloir, en vertu de vieilles habitudes, dans les formes qu'ils ont, depuis toujours, pratiquées.

Sans entrer dans le détail de la critique des examens sous leur forme actuelle, nous donnons ci-dessous les remarques que nous suggèrent les propositions indiquées :

1. — Les examens recommandés ressemblent trop au mode actuel de choix. Ils conduiraient donc aux mêmes erreurs.

2. — Même la recherche faite avec la « bienveillance obstinée » dont parle A. Bayet ne donnerait que de faibles résultats, à cause des épreuves qui ne sont pas faites de façon à découvrir des aptitudes.

3. — Ce sont des épreuves essentiellement « intellectuelles », intéressant uniquement le savoir.

4. — Elles ne disent rien des aptitudes des enfants qui ne peuvent guère s'extérioriser dans les conditions toujours difficiles et plus ou moins troublantes d'un examen.

5. — Elles ne disent rien des qualités de caractère, si importantes, dans l'exercice d'un métier. A quoi bon le savoir, si manquant la volonté, la persévérance, l'énergie, etc., qui permettent de l'utiliser ?

6. — On n'en peut tirer aucune conclusion sur les possibilités de perfectionnement professionnel. Combien de gens ont épuisé leurs capacités dans la préparation d'un difficile concours et sont ensuite condamnés à une totale stérilité ?

7. — Le principe même sur lequel reposent les examens est sujet à caution : on suppose, en effet,

que celui qui s'est distingué une fois se distinguera toujours. On aurait quelque raison de le penser si l'examen faisait connaître les aptitudes fondamentales du candidat ; on se trompe quand il s'agit de savoir acquis — souvent très superficiel.

8. — Les examens favorisent une préparation intensive, le « chauffage » qui permet des succès, sans garantir la valeur ni la solidité du savoir.

9. — Enfin les examens tendent dans la pratique à conserver le *statu quo*. Ceux qui les recommandent comme unique moyen de sélection semblent animés du désir de maintenir, dans une organisation nouvelle, leurs prérogatives anciennes. Ils ne visent donc qu'un semblant d'école nouvelle.

Pour toutes ces raisons, auxquelles il serait sans doute possible d'en ajouter d'autres, nous ne croyons pas que l'examen plus ou moins analogue à ceux que nous faisons passer aujourd'hui puisse remplir à lui seul le but que se propose la sélection.

Les tests

Pour remédier à cette insuffisance, on a proposé de recourir à la *méthode des tests*. Les tests sont assez connus maintenant pour que nous nous dispensions d'une explication qui allongerait démesurément ce rapport.

D'une façon générale, le test représente un travail que l'enfant doit accomplir dans des conditions déterminées (par ex. en un temps donné). Les tests peuvent être aussi simples ou aussi compliqués qu'on voudra, selon l'âge des enfants à examiner. Il y a des tests d'opérations simples, additions ou soustractions, barrage de lettres ou problèmes d'intelligence. Les ouvrages spéciaux en donnent des exemples nombreux. Rappelons les échelles de Binet et Simon, de Terman et Goddard, de Kuhlmann pour les jeunes enfants, de De Sanctis, pour les enfants anormaux, etc.

Les études sur les tests sont très nombreuses. On en trouvera de fort intéressantes dans l'*Année psychologique*, ainsi que dans diverses revues de psychologie appliquées à l'éducation.

Ces sortes d'épreuves permettent de connaître l'enfant aux divers points de vue physique, physiologique et psychologique. Elles présentent sur les examens habituels d'appréciables avantages.

1. Les tests sont adaptés à l'aptitude à dépister.

2. Ils sont établis de telle sorte que cette aptitude soit à peu près la seule qui puisse se manifester quand on les exécute. On a ainsi des tests d'attention, de mémoire, de raisonnement, de jugement, d'habileté motrice, etc.

3. Le hasard est donc éliminé de l'examen du candidat. Les tests ont en effet été établis après de longues et minutieuses recherches pour en déterminer et l'efficacité et l'exactitude. (Étalonnage des tests).

4. Ils permettent de choisir des épreuves parfaitement adaptées en vue de la profession à choisir.

5. Ils conduisent donc à un choix plus judicieux et à une orientation meilleure.

6. Ils peuvent être appliqués à tout âge.

7. Ils n'ont pas l'aspect de l'examen, puisqu'ils sont exécutés, la plupart du temps, sans que l'élève sache qu'il s'agit là d'une épreuve.

8. Ils rendent possible une connaissance plus

exacte de l'évolution des facultés de l'enfant.

9. Enfin, ils permettent une variété plus grande dans les épreuves.

Ces avantages proviennent de ce que les tests ne sont pas issus d'une tradition. Ils sont le résultat de nombreuses expériences minutieuses, d'une observation attentive et ne sont appliqués qu'une fois que l'on a définitivement établi qu'ils sont propres à donner des résultats utiles. Ils ont, en outre, cet énorme avantage de ne pas faire appel exclusivement à la mémoire ; de ne pas permettre une préparation spéciale qui fausserait *a priori* les résultats.

Pourtant, il faut se garder de croire que les tests présentent toutes les garanties désirables. Leur emploi ne va pas sans difficultés.

La première est celle que l'on rencontre dans toute étude psychologique : la difficulté d'interprétation. Faire exécuter des tests est chose facile ; les interpréter est difficile. C'est surtout vrai quand il s'agit d'enfants. Comment reconnaître avec certitude les facteurs de son comportement ? Ne courons-nous pas le risque de lui attribuer des qualités qu'il n'a pas ? Ne courons-nous pas le risque d'interpréter l'enfant d'après nous-mêmes, de lui attribuer une psychologie d'adulte ? « L'interprétation psychologique est particulièrement délicate et insidieuse, dit E. Claparède, car plus encore que lorsqu'il s'agit d'animaux, on est tenté de faire, non de l'anthropomorphisme, mais du *Teleiomorphisme*, si l'on m'accorde ce néologisme, désignant la tendance à concevoir l'âme de l'enfant sur le modèle de l'âme de l'adulte. »

« La première chose dont il faille bien se persuader lorsqu'on entend des études de pédagogie, c'est que l'enfant n'est pas, comme on le croit souvent, un homme en miniature. Sa mentalité n'est pas seulement quantitativement différente de la nôtre, mais aussi qualitativement ; elle n'est pas seulement moindre, elle est autre. Il faudra donc toujours prendre garde de conclure sans précaution de la psychologie de l'adulte à celle de l'enfant. »

Une autre difficulté vient de ce que les tests ne nous disent rien des possibilités de développement des aptitudes constatées à un moment donné. Nous nous trouvons là en présence de la difficulté constatée pour les examens. Mais sa gravité est moindre ici. C'est que le test *porte sur ce qui est naturel et non sur ce qui est acquis* ; il constate la mémoire, et non le contenu de la mémoire ; il constate l'existence de l'attention, et non le produit d'une attention qui peut n'être que momentanée ; tandis que l'examen est fait pour contrôler des résultats sans se préoccuper des moyens par lesquels ces résultats ont été acquis, le test s'inquiète surtout de ces moyens. Ses chances d'erreur dans le pronostic sont donc moins graves. Une bonne mémoire ne se perd pas ; la persévérance est une disposition stable, et ainsi de suite. Nous verrons plus loin qu'il est possible de diminuer considérablement cette difficulté des tests.

Une difficulté plus grande vient de ce que le développement des facultés ne se fait pas toujours par les mêmes voies. Nos jugements sont conditionnés par des habitudes morales ; nous avons une conception du normal et de l'anormal et nous avons une tendance à négliger l'enfant

sur lequel nous portons un jugement sévère. Or, l'enfant n'est pas simplement un être complet qu'on puisse analyser pour savoir ce qu'il contient. *Il est un devenir* ; il est en évolution et en développement continuel. La difficulté de pronostic en devient plus grande. Une qualité actuelle restera-t-elle toujours ce qu'elle est ? Le défaut d'aujourd'hui n'est-il pas l'indice d'une qualité future ? Autrement dit, la qualité et le défaut constatés sont-ils définitifs ? Chaque qualité actuelle et chaque défaut ne sont-ils pas doublés de leur contraire ? L'application et la docilité d'un élève ne sont-elles pas souvent l'indice d'une indigence d'esprit ? d'un manque d'initiative ? Inversement, l'indocilité peut être la marque d'une indéniable originalité.

Mais là encore nous pensons que les tests sont incontestablement supérieurs aux examens. Judicieusement choisis et exécutés avec soin, dans les conditions requises, ils permettent de déceler, sous l'excellence des résultats scolaires, les manques insoupçonnés, sous la médiocrité, l'intelligence. Gardons-nous de ne juger les enfants que par les résultats scolaires et selon un barème subjectif que rien ne justifie.

Pour remédier aux difficultés signalées, il faudra :

1. N'employer que des tests éprouvés, bien adaptés à leur but.

2. Veiller soigneusement à ce que l'enfant ignore totalement qu'il s'agit d'une épreuve. Il ne faut pas qu'il soit troublé par l'idée de briller ou par la crainte de mal faire. Nous avons fait nous-mêmes l'expérience que les enfants se donnent entièrement à la tâche proposée, qu'ils y apportent de l'ardeur et du soin, bien qu'ils ne sachent pas le but poursuivi par le professeur.

3. Changer la mentalité des maîtres qui cherchent à briller par les succès de leurs élèves et qui recourent à tous les moyens pour les faire réussir.

4. Eviter tout « chauffage » en vue des épreuves. On pourrait craindre en effet que des maîtres ne préparent spécialement leurs élèves aux tests comme ils le préparent en vue des examens.

Le livret scolaire.

On a recommandé, comme troisième méthode de sélection, l'établissement d'un livret scolaire qui suivrait l'enfant depuis son entrée à l'école primaire. Il contiendrait, consignées par les maîtres, toutes les observations faites au cours des études sur le travail, les aptitudes et les connaissances de l'enfant.

Ce procédé ne peut donner que de bons résultats. Mais il faut que ce livret scolaire soit établi *selon des principes bien définis*. Il ne faut pas que l'on se contente d'y inscrire des notes et des succès scolaires. Ses avantages seraient nombreux. Il permettrait de fixer une observation pour ainsi dire quotidienne de l'enfant, dans son milieu habituel. Ensuite cette observation serait faite à l'insu de l'enfant. L'observation serait donc plus complète et plus sérieuse.

Il faudrait noter sur ce livret :

1. Les connaissances.
2. La méthode de travail de l'enfant, celle qui lui est personnelle, les procédés qu'il emploie.
3. Son comportement pendant le travail (attention, persévérance, énerverment, calme, fébrilité, émotion, rougeurs).

4. Son comportement au jeu. Ses initiatives personnelles. S'il obéit ou s'il aime commander, s'il entraîne ou se laisse entraîner, etc...

5. Ses réactions à la douleur, à la joie, à la louange et au blâme ; son courage ou son découragement, ses goûts, ses enthousiasmes, ses préférences, ses admirations.

6. Les aptitudes dont il fait preuve.

7. Ses rapports avec ses camarades. Leur jugement sur lui.

8. Sa situation de famille ; les conditions dans lesquelles il est élevé et doit travailler.

9. Des remarques sur sa santé, sa croissance, son développement physique.

Pour être complet un tel livret devrait contenir les remarques du médecin.

Il est incontestable qu'un tel procédé donnerait des renseignements de la plus haute importance. Aussi sommes-nous partisans du livret scolaire à la condition qu'il soit sérieusement compris et contienne tous les renseignements dont nous avons indiqué les grandes lignes plus haut.

Ajoutons que ce livret ne supprime pas les autres procédés. Il les combine, il les favorise. Car il est bien certain que l'on ne pourra connaître complètement l'enfant que si l'on recourt de temps en temps aux tests.

La sélection continue.

Nous en arriverons ainsi à la conception de la sélection qui nous semble la plus favorable à une juste appréciation des enfants. On l'a appelée la *sélection continue*.

Nous repoussons une sélection fondée sur un examen même s'il s'agit d'un examen de fin d'année. Un enfant s'y trouve toujours dans des conditions différentes de celles de tous les jours.

Nous considérons aussi que la sélection ne saurait se faire par une seule épreuve de tests et que les mêmes précautions doivent être prises pour que l'enfant ignore les buts poursuivis.

La sélection ne saurait donc se faire que par un examen poursuivi pendant plusieurs années, selon une méthode à établir (à laquelle nous consacrerons une autre étude). Elle pourra ainsi aboutir à une *orientation progressive*, non plus fondée sur des connaissances étalées à l'occasion particulière d'un examen, mais sur l'étude longtemps poursuivie du développement et des capacités de l'enfant.

Cette sélection continue, fondée sur le contrôle pendant toute la jeunesse des connaissances, des aptitudes et des tendances de l'enfant, diffère sensiblement des projets de sélection qui ont été proposés. On remarquera que la place faite aux connaissances est moins importante, que nous faisons constamment appel à la science psychologique et à la pédagogie psychologique. Nous ne comprenons pas, en effet, que l'on continue chez nous à ignorer les résultats acquis par les sciences de l'âme humaine. Les objections que les résultats sont encore incertains et que les applications d'une science encore à ses débuts sont pleines d'embûches ne nous arrêtent pas. Un commencement de science même imparfaite nous semble valoir mieux que pas de science du tout. A-t-on attendu que les autres sciences soient parfaites pour les utiliser ? Les progrès techniques réalisés chaque jour ne sont-ils pas la preuve que les

hommes ont toujours tenté de tirer parti de ce qu'ils savaient, si incomplètes qu'aient été leurs connaissances ? Peut-on dire d'ailleurs que la psychologie n'ait fait aucun progrès et qu'il soit prématuré de vouloir l'utiliser pour le bien des enfants ? L'opposition que l'on rencontre dans les milieux universitaires tient probablement à l'ignorance presque systématique où sont les pédagogues de notre pays de la psychologie et de la pédagogie. Je parle surtout pour l'enseignement secondaire, car je sais que l'enseignement primaire est moins réfractaire aux tendances nouvelles et que la psychologie de l'enfant joue un rôle dans la formation de ses maîtres.

Nous ne voulons ni ménager, ni détruire, mais construire

Une deuxième différence entre notre proposition et bon nombre d'autres : c'est que nous ne faisons pas de la sélection un moyen en vue de conserver les prérogatives d'une branche quelconque de notre enseignement actuel. Trop de projets de réforme sont inspirés du seul souci de conserver à l'enseignement auquel on appartient son existence et son caractère. Une telle préoccupation est, selon nous, la négation même de toute réforme. Travailler dans ce sens c'est continuer les errements du passé, c'est se condamner à de faibles réformes, à des apparences de réformes. Nous avons délibérément écarté ces intentions de notre étude. Nous n'entendons ménager, ni détruire plus spécialement ni l'un ni l'autre des enseignements existants. Le progrès ne se fera dans l'enseignement que si tous les maîtres, du premier degré à l'enseignement supérieur, sont convaincus qu'il s'agit là d'une construction nouvelle, si tous sont persuadés qu'ils sont capables d'y apporter leur contribution, si un esprit nouveau de collaboration les anime en dehors des divergences et des rivalités que crée et entretient le régime actuel.

Nous ne nous dissimulons pas les difficultés de la sélection telle que nous la comprenons. Elles sont celles de l'école unique. Nous croyons cependant avoir évité le double obstacle signalé par Boivin « de faire table rase des réalités existantes et de légiférer dans l'absolu et pour l'an deux mille, ou bien, inversement, de s'écarter trop peu de l'organisation actuelle pour faire œuvre véritablement féconde ». Mais nous savons qu'une telle organisation ne saurait se faire d'un seul coup, qu'il s'agit d'y procéder avec la prudence qu'exige une réforme de cette envergure.

Enfin, nous rappelons ce que nous avons déjà exposé l'an dernier dans un rapport sur l'École Unique (*Journal des Collèges* de juin 1932). Le problème de l'École Unique est un problème social. Il suppose donc un certain nombre de postulats sociaux qu'il serait trop long d'exposer ici. Il suppose notamment que l'on sache tenir compte des différences entre l'enfant aisé et l'enfant prolétarien et des conditions nettement inférieures où se trouve ce dernier, tant au point de vue physique qu'au point de vue intellectuel. Il ne faudrait pas que la sélection s'exercât en fait en faveur des premiers et ne fût en somme que la conservation d'une inégalité dont les enfants ne sont pas responsables et à laquelle ils auraient échappé dans des conditions plus favorables.

L'élite partout

Une dernière remarque. Il apparaît souvent dans les projets réformés de l'enseignement que l'on cherche une orientation telle que le bénéfice de la culture désintéressée serait comme actuellement réservé à certaines catégories de citoyens. On recruterait l'élite en vue de certaines fonctions considérées comme « supérieures ». Comme l'an dernier nous nous opposons à une telle conception. Il faut de l'élite partout et toute fonction sociale peut et doit avoir ses élites. D'autre part, il faut bien se persuader que la culture désintéressée ne doit pas être réservée à certaines professions. Nous re prenons et faisons nôtres parce qu'elles traduisent fort bien notre pensée, ces paroles que Marcel Déat prononçait

récemment à la Chambre des députés : « C'est qu'ici, il s'agit d'opérer un grand tournant de notre conception générale de la culture. C'est qu'il faut de plus en plus habituer ce pays, si vous voulez vraiment y développer une démocratie qui ne soit pas un vain mot, à l'idée que l'on peut et que l'on doit séparer la culture et la fonction ou la profession, et qu'après tout on peut exercer n'importe quel métier, si humble soit-il en apparence, en recherchant malgré cela la culture la plus complète et la plus humaine ».

Il resterait à examiner la circulaire du 21 juin 1932. Comme nous n'avons reçu aucune communication suffisante pour une étude sérieuse, nous renvoyons nos collègues à l'étude faite par M. Perrotin (*Quinzaine Universitaire* du 15 janvier 1933).

Une expérience révélatrice

faite à Budapest par Mmes Hermann-Cziner et Lénart

Comparer les résultats des méthodes anciennes et des méthodes modernes en pédagogie, et ceci par des moyens d'investigation précis offerts par la psychologie, est une des tâches les plus utiles qui soient. C'est à cette tâche que se sont consacrées les auteurs d'un livre intitulé « La Pédagogie moderne à la lumière du contrôle psychologique » (1), étude faite sur l'initiative de Mme Marthe Nemes et de Mme Dr Révész, à Budapest.

L'expérience a duré 6 années. Elle a porté sur quatre classes de cinq écoles primaires; âges: 6 à 10 ans. Deux de ces écoles étaient des écoles nouvelles: « l'École en Famille » de Mme Nemes et « l'École nouvelle » de Mme Domokos; deux, des écoles privées ancien style; une école publique. Ces trois dernières comptaient parmi les meilleures en leur genre.

L'exigence de toute comparaison scientifique, savoir que toutes choses fussent égales d'ailleurs — donc comparables — présentait une première difficulté. Il s'agissait d'observer des enfants de milieu social identique (d'où enquête auprès des parents) et ayant atteint au début de l'observation le même degré de développement psychologique (tests Binet-Simon). Après avoir formé ainsi des groupes homogènes, on s'est posé les deux questions suivantes: jusqu'à quel point l'école exerce-t-elle une influence sur le développement psychique total de l'enfant? Et: dans quelle mesure l'un ou l'autre type scolaire favorise-t-il telle ou telle capacité intellectuelle particulière?

I. — Un questionnaire a été proposé aux éducateurs à la fin de la première et de la quatrième année scolaire; il portait sur les points suivants: intérêt, ambition, activité, autonomie, conduite sociale, discipline, attitude pratique en présence

de la vie, etc. — Il est apparu que l'École moderne favorise surtout chez l'enfant du type introverti (fermé, indifférent, passif), la participation à la vie sociale du groupe et aux activités pratiques. Par contre, pour le type extraverti (ouvert, pratique, mais surtout difficile à discipliner), l'École ancien modèle, avec son atmosphère plus froide, a souvent mieux convenu; elle les a mieux conduits à une utilisation positive de leurs énergies.

II. — Pour l'étude des capacités, on a soumis les jeunes sujets, à la fin de chaque année, à des tests portant sur l'intelligence, la pensée pratique et critique, la mémoire, l'imagination, la capacité d'observer, l'attention, le jugement moral, l'habileté manuelle, le sens de l'ordre et la rapidité au travail. En tout 25 tests. Les uns portaient sur le groupe dans son ensemble, d'autres sur des enfants d'intelligence égale appartenant aux deux types scolaires. Voici, en bref, les moyens utilisés et les conclusions auxquelles on a abouti.

Intelligence. Classes I (test verbal et mise en ordre d'images); II (mise en ordre plus difficile); III (ordre de concepts); IV (compléter des textes avec lacunes et test d'analogie). Sur toute la ligne, supériorité de l'École moderne. En outre, les élèves les plus intelligents de celle-ci ont brillé dans les tests mettant en œuvre la pensée concrète et logique-abstraite, tandis que les meilleurs résultats à l'École ancien type l'ont été dans la pensée verbale.

Pensée pratique et critique. Classe II (questions alternantes), IV (reconnaître des choses absurdes). Résultats les meilleurs à l'École moderne.

Mémoire. Les essais ont porté sur un matériel ayant une signification de plus en plus marquée. Ici encore l'École moderne l'emporte, et ceci précisément dans la mesure où la signification des choses permet le plus d'associations d'idées. Les enfants d'intelligence moyenne ont la mémoire la plus développée; les plus intelligents

(1) Dr Alice HERMANN-CZINER et Dr Edith LÉNART, *Die moderne Pädagogik im Lichte der psychologischen Kontrolle* (Budapest, édition de la revue A Jövő Utján, 41 Tigris Utca).

en ont moins; ceci à l'École moderne. A l'École ancienne, par contre, il y a parallélisme entre intelligence et mémoire.

Imagination. Classes I et II: continuer un conte commencé; III et IV: tests de trois mots (combinaison de concepts). Résultat: plus d'imagination chez les élèves de l'École moderne. Le test des trois mots à révélé ceci: dans les écoles anciennes, prépondérance dans les combinaisons rationnelles et réfléchies; dans les écoles modernes, associations plus originales, plastiques et riches.

Capacité d'observer. Classes I à III: comparer des figures différant sur un seul point précis (nombre, position dans l'espace, etc.); IV: comparer des images de fleurs; ceci exigeait des conceptions diverses à saisir et à formuler, une sorte de talent physiognomonique et l'attitude de l'observateur en sciences naturelles. Résultats. Il faut attribuer à l'éparpillement de l'attention le fait que, dans la 1^{re} classe, les résultats de l'École moderne ont été plus mauvais que ceux de l'École ancien type. Dans les 2^e et 3^e classes, résultats un peu meilleurs. Par contre, dans la 4^e classe de l'École moderne, bond en avant étonnant et convaincant: les enfants découvraient ce qu'il y avait d'essentiel et d'intéressant à noter et révélaient un sens remarquable de l'observation exacte.

Attention. Classes III et IV: barrer des lettres (Bourdon). L'École moderne s'y est révélée légèrement, mais nettement inférieure.

Jugement moral. Classe IV: test de Fernald, porter un jugement sur le caractère de quatre enfants. Résultats: supériorité extrêmement marquée de l'École moderne; les plus intelligents s'y montrent régulièrement les plus remarquables, ceci tout particulièrement à l'École moderne.

Sentiment de l'ordre. Classes I et IV, test de Hermann. Supériorité de l'École moderne la première année. Dans la 4^e classe, le groupe des

moins intelligents de l'École moderne l'emporte sur les moins intelligents de l'École ancienne. Par contre, celle-ci marque sa supériorité chez les élèves d'intelligence moyenne et supérieure, et ceci de façon croissante (1).

L'École moderne semble donc bien nettement ne pas favoriser le sentiment de l'ordre.

Habileté manuelle. Découper et plier une enveloppe. L'École moderne l'emporte aussi bien pour l'imitation que pour la précision et la propreté.

Rapidité de travail. Dans les exercices d'intelligence, dans les travaux monotones exigeant une attention soutenue, aussi bien que dans les activités manuelles, les élèves de l'École moderne se sont montrés plus délégués. On constate ici un parallèle avec le degré d'intelligence, et ceci dans les deux types d'écoles.

En résumé, on peut affirmer, en se basant sur les résultats atteints:

1^o Les avantages des méthodes et principes des deux Écoles nouvelles observées se révèlent dans: la pensée logique et abstraite, la pensée pratique, critique et concrète, l'activité imaginative libre, l'observation (au degré supérieur), la conduite intelligente, le jugement moral, l'habileté manuelle, la rapidité du travail.

2^o Demeurent à l'arrière-plan: la pensée et l'association verbales, l'attention, l'aptitude à persévérer dans des travaux monotones et ennuyeux, le sentiment de l'ordre.

3^o On a remarqué ceci, quant aux lois de l'évolution:

a) Les élèves les plus doués dès le début s'adaptent admirablement aux buts de l'École moderne, alors que les moins doués sont à peine atteints par son impulsion;

b) Dans les domaines dont l'École moderne ne s'occupe que peu, le groupe précisément le mieux doué présente les lacunes les plus marquées, tandis que les élèves moyennement doués trouvent souvent dans ces domaines une compensation aux lacunes qui, par ailleurs, se révèlent chez eux.

(Traduction libre par Ad. F.).

Les moyens pratiques d'examiner les connaissances acquises à l'école de base et d'établir une orientation dans les établissements scolaires du degré suivant

(Congrès de la Fédération internationale des Instituteurs août 1933)

Rapport général

La Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs s'est affirmée au Congrès de Prague en faveur d'un système d'éducation dans lequel chaque enfant, quelle que soit la situation de sa famille, a la possibilité de poursuivre ses études conformément à ses aptitudes.

Dans la pratique, plusieurs systèmes, différents

dans la forme, tendent à réaliser cette égalité des enfants devant l'instruction.

Un accord paraît établi sur la possibilité et la nécessité d'une éducation de base commune sur un programme unique, dont le but serait d'acquérir, par des méthodes de culture, les instruments indispensables du savoir: lire, écrire, compter, dessiner.

Mais sur la durée de cette école de base, les

avis sont partagés : les uns estiment qu'après quatre années d'études une distribution des enfants dans des établissements spécialisés est souhaitable et valable. Les autres déclarent qu'une spécialisation n'est possible avant un minimum de huit années d'études. Ils prévoient donc une école de base de huit années, comprenant notamment deux cycles de quatre ans.

Le problème de la durée de l'école de base reste posé. Les débats de cette Conférence portent seulement sur un autre aspect du problème : LES MOYENS PRATIQUES DE DÉTERMINER LES CONNAISSANCES ACQUISES ET LES POSSIBILITÉS D'AVENIR.

Il faudra évidemment adapter ultérieurement ces vues générales au programme et à la durée des études.

I. *Distinction entre l'examen de fin d'études et les épreuves d'orientation.* — Toutes les associations paraissent admettre une distinction entre les deux séries d'épreuves ; les unes, tournées vers le passé, ont pour but l'inventaire de l'acquis ; les autres, tournées vers l'avenir, tendent à discerner les aptitudes pour prévoir la meilleure voie où l'on engagera l'enfant.

II. *Pratique de l'examen de fin d'études.* — a) Plusieurs associations déclarent que cet examen est inutile, car le travail scolaire est mieux contrôlé par les observations et les notes quotidiennes du maître, que par quelques épreuves exécutées à la fin de la scolarité ; certaines ajoutent qu'il est nuisible à l'enfant placé dans un état de tension nerveuse regrettable, et contraire aux méthodes vraiment éducatives, en favorisant le dressage en vue de la réussite aux épreuves finales.

Elles demandent donc la suppression pure et simple de cet examen.

b) D'autres associations se déclarent en faveur d'un examen interne, c'est-à-dire passé dans l'école même et sur le programme de l'école.

Elles estiment que nul surmenage n'en résulte pour les élèves puisqu'ils savent être examinés uniquement sur des questions de cours traitées pendant leur scolarité. Ils ont la sécurité de ne tomber dans aucun piège.

Par ailleurs, l'examen étant établi sur le programme même des études faites dans chaque école, il permet aux maîtres, tout en restant dans les grandes lignes d'un programme général, d'établir un plan d'études en fonction de leurs élèves, du milieu et même de leurs conceptions. La nécessité d'une éducation de base commune, sur des épreuves identiques et uniformes, les programmes deviennent nécessairement identiques et uniformes et ne laissent place ni à l'initiative du maître, ni aux essais qui tendent à rénover l'enseignement, ni aux efforts en vue de rattacher l'école à la vie. Comment pourrait-on adapter sans différencier ?

Certains partisans de l'examen interne assurent que l'impartialité des épreuves et une similitude suffisante des examens peuvent être obtenues en adjoignant au jury composé des instituteurs de l'école, un président pris au dehors.

c) *L'examen externe*, passé devant une commission dans laquelle aucun maître ne juge ses élèves, est le seul moyen, disent les défenseurs de ce système, d'avoir des renseignements objectifs sur l'acquit des élèves. Le maître qui note ses

élèves est juge et partie, car lui aussi est noté sur les résultats obtenus par ses élèves.

Par ailleurs, un examen de fin d'études passé à l'école même n'a aucun relief vis-à-vis de la population. Un examen externe a quelque chose de solennel qui confère une valeur pratique au certificat.

Enfin, l'examen externe permet d'éviter que les enfants ne soient confiés sans garantie à certains maîtres qui, consciencieux et de bonne foi, expérimentent des programmes fantaisistes et des procédés hasardeux au détriment de la culture indispensable nécessaire aux enfants.

Aussi trois procédés sur lesquels vous aurez à vous prononcer :

- 1° SUPPRESSION DE L'EXAMEN DE CONNAISSANCES ACQUISES ;
- 2° EXAMEN INTERNE ;
- 3° EXAMEN EXTERNE.

III. *Epreuves de sélection et d'orientation.* — L'examen des divers rapports qui ont été soumis au Secrétariat montre que l'emploi des tests scientifiques d'intelligence et d'aptitude apparaît comme susceptible de donner des moyens sérieux d'investigation en vue de déterminer la conscience de chaque enfant.

Mais la plupart des associations repoussent l'usage exclusif des tests.

Certaines demandent que les tests soient interprétés en accord avec l'instituteur.

D'autres demandent qu'une orientation expérimentale soit tentée en mettant tous les enfants au contact des diverses matières d'enseignement qu'ils seraient susceptibles de suivre et en étudiant leurs réactions et leur comportement en face de ces disciplines.

D'autres enfin, demandent que l'étude psychologique de l'enfant soit poursuivie pendant plusieurs années dans un cycle appelé cycle d'orientation. On donnerait aux enfants sortant de l'école de base, un enseignement des disciplines fondamentales et des cours spéciaux, et l'on poursuivrait concurremment par toutes les méthodes (y compris celle des tests) l'établissement progressif de leur profil psychologique et psychotechnique en vue d'une orientation scientifique.

Vous aurez donc à choisir entre ces quatre conceptions :

Répartition des élèves après l'école de base :

- 1° UNIQUEMENT D'APRÈS DES TESTS ;
- 2° D'APRÈS DES TESTS INTERPRÉTÉS EN PRÉSENCE DU MAÎTRE ;
- 3° D'APRÈS UNE ORIENTATION EXPÉRIMENTALE ;
- 4° D'APRÈS UN SÉJOUR DANS UN CYCLE D'ORIENTATION DE PLUSIEURS ANNÉES OU SONT MISES EN ŒUVRE TOUTES LES MÉTHODES DE SÉLECTION, DE CLASSEMENT ET D'ORIENTATION.

Sont votées à l'unanimité les résolutions suivantes.....

Résolution

I. — Le but des examens est de fournir les éléments d'une répartition rationnelle (orientation) des élèves dans les diverses branches de l'activité humaine.

II. — Cette répartition doit être établie sans considération de la condition sociale des parents (résolution du Congrès de Prague), mais a) en fonction des aptitudes décélées par les examens,

et b) en harmonie avec les besoins de la société.

III. — Cette répartition des élèves doit être reportée le plus tard possible et ne saurait devenir définitive que par la libre adaptation de l'adolescent à sa profession.

IV. — L'examen peut comporter, sous diverses formes, la constatation

- a) des connaissances acquises;
- b) des aptitudes à des travaux futurs.

V. — L'examen de connaissances, interne ou externe, à la fin de la scolarité, devrait porter exclusivement sur les questions effectivement étudiées dans chaque école, quel que soit le mode d'établissement des programmes.

VI. — Les épreuves destinées à discerner les aptitudes ne sauraient se réduire à un seul procédé, mais au contraire, à la confrontation en présence du maître, de tous les moyens d'information (tests, séjour dans un cours d'orientation, observation prolongée du personnel scolaire, etc.). La F. I. A. I. recommande spécialement à ce sujet les renseignements d'offices spéciaux d'orientation professionnelle, comprenant un docteur, un psychologue expert et un éducateur.

Extraits de quelques rapports nationaux

ESPAGNE.

ASOCIACION NACIONAL DEL MAGISTERIO PRIMARIO.

a) *Position de la question.* — Les idées modernes relatives à l'organisation scolaire, caractérisées par une tendance toujours plus marquée vers une unification de l'enseignement, rendent ce problème difficile à résoudre, étant donné que la conception de l'école unique rejette l'enseignement secondaire qui représente une hiérarchie de classes sociales. De plus, l'enseignement secondaire ne répond à aucune nécessité pédagogique. D'autre part, il est le domaine préféré de l'enseignement privé. Il serait vraiment curieux que nous qui demandons la suppression d'un enseignement du second degré — en tant qu'enseignement de classe — nous cherchions à établir des règles pour lui recruter une clientèle. Le problème vise en fait deux cycles d'enseignement: une phase de culture générale qui dure jusqu'à 15 ans, époque à laquelle tous les élèves sont devenus des adolescents, et un cycle de culture appliquée à la formation professionnelle. Or, l'enseignement secondaire espagnol, fondé sur des préjugés de caste s'oppose à l'organisation de ce double cycle. Il coupe l'enseignement primaire (à 11 ans) juste au moment où l'on se prépare à orienter rationnellement les enfants.

Ces réserves faites, nous ne voyons pas d'inconvénient à accepter la dualité des épreuves proposées par le questionnaire. Nous estimons acceptable le double aspect de la sélection des enfants aptes à passer dans l'enseignement secondaire: les épreuves d'ordre psychotechnique destinées à dépister les aptitudes générales et spéciales du sujet et l'examen du savoir.

D'autre part, il paraît absurde de penser à un seul type humain uniforme que l'école fabrique par son action éducative. Une culture générale est la garantie d'une compréhension mutuelle entre

les hommes qui seule rend la vie sociale possible.

Notons qu'à l'ancien individualisme qui rendait impossible la formation d'organisations sociales puissantes, un esprit de classe a succédé, un sentiment collectif d'une telle force qu'il imprime à la vie présente une acroté qui la rend parfois intolérable aux esprits cultivés et sensibles.

b) *Les examens.* — Nous nous permettons d'abord quelques objections relatives à la préférence que paraît montrer le questionnaire pour l'examen interne.

Nous devons faire une révision de nos principes: si nous admettons une dualité d'épreuves, c'est parce que nous voyons une dualité de buts: aptitudes et préparation. Les épreuves psychotechniques tendent à empêcher qu'une formation soit donnée sans les aptitudes suffisantes; et les examens ont pour objet d'éviter que soient découragés des enfants capables, en raison de l'obstacle insurmontable à certains moments de l'enfance, que peut signifier une préparation insuffisante.

En ce qui concerne l'indulgence excessive de l'école, elle peut représenter un grand danger et les instituteurs doivent la dénoncer sans crainte, car l'appréciation exagérée des succès de ses propres élèves provient d'un fond d'amour pour les enfants, l'instituteur est donc guidé par des raisons plutôt louables. Quand on lui propose une sélection, il désira que tous ses enfants soient choisis.

D'autre part, une école pourrait avoir un nombre d'élèves sélectionnables supérieur au pourcentage concédé, et une autre école n'en aura aucun. La même école pourrait avoir une année plusieurs enfants doués, et une autre année aucun.

Pour toutes ces raisons nous ne sommes pas partisans de l'examen interne, mais nos préférences vont vers l'épreuve externe, à condition que les instituteurs de l'élève soient présents. Nous ne croyons pas qu'un examen externe, réglé sur un programme fixé d'avance, puisse enlever à un établissement scolaire son originalité et son caractère, ni qu'il présente une difficulté en ce qui concerne l'application de méthodes et de procédés modernes. L'originalité et le caractère d'une école moderne sont moins conditionnés par le contenu de l'enseignement donné que par les procédés et sa façon d'organiser l'activité pédagogique. La Société a le droit d'exiger de l'école un résultat concret dans un programme constitué selon les besoins des organismes de ladite Société. C'est pourquoi toutes les écoles primaires doivent travailler non sur un programme détaillé qui serait nuisible, mais sur un questionnaire rédigé par l'Etat et qui servira à définir le contenu de l'éducation donnée par l'école primaire. Et ce contenu doit servir pour mesurer la préparation culturelle des élèves destinés à passer aux degrés suivants, auxquels à leur tour doit être donné un contenu de formation concret, relevant du degré précédent. En résumé, l'École s'efforce de donner une certaine culture, c'est en quoi elle relève de la Société, mais l'École met dans cette tâche sa personnalité et donne son empreinte propre à cette culture.

c) *Les épreuves de sélection.* — Le sens de ces

épreuves est bien déterminé dans le questionnaire. Nous désirons seulement faire une distinction concernant les épreuves d'enseignement secondaire, entre celles d'ordre culturel ou professionnel.

Au cas où l'enseignement secondaire garderait un caractère culturel, il nous semble qu'il faudrait réserver les épreuves psychotechniques pour la fin des études. Dans ce cas, au passage de l'école primaire aux établissements primaires du second degré, une fiche de caractère psycho-physiologique sera remise à chaque enfant, se basant sur la fiche pédagogique tenue à l'école et sur toute une série d'informations relevées au cours de la vie scolaire de l'enfant. De tels renseignements qui sont le résultat d'une expérience étendue, appuient les tests de sélection quand ils préparent les élèves de l'enseignement primaire et secondaire à recevoir une formation vers une activité d'ordre professionnel, surtout si l'on veut s'en tenir aux deux divisions rationnelles de l'enseignement que nous avons indiquées plus haut. Ces épreuves doivent être appliquées par des personnes spécialisées dans les recherches psychologiques et les questions d'orientation professionnelle.

d) *Les conclusions.* — 1^o La dualité des épreuves lors de la sélection des enfants au passage des écoles primaires aux établissements du degré suivant, est évidente: épreuves psychotechniques pour mesurer la capacité générale et déterminer les aptitudes particulières et épreuves d'ordre culturel ou examens, pour constater le savoir acquis ;

2^o Les examens, afin d'avoir une valeur pratique doivent être réalisés sur la base d'un questionnaire établi d'avance, que sera l'expression du type culturel imaginé par la Société actuelle comme réalisable par l'école primaire ;

3^o Les examens doivent être externes devant

un jury composé de professeurs de l'établissement où l'élève a fait ses études et de celui où il va entrer: il doit être tenu compte des observations des professeurs de l'élève examiné ;

4^o Un programme détaillé pour ces examens n'est pas établi, mais seulement un modèle d'ordre général, déterminé par les questionnaires officiels de l'école primaire ;

5^o Les épreuves de sélection doivent être appliquées au moment où se décide l'orientation professionnelle d'un élève: elles seront vérifiées par les informations recueillies à l'école et dans la famille ;

6^o Ces épreuves seront appliquées par un personnel spécialisé dans ce genre de travail, et si le diagnostic diffère du résultat des examens, l'élève sera soumis à de nouvelles épreuves pour dépister ses aptitudes et son savoir devant un jury composé d'instituteurs primaires, de professeurs de l'établissement où l'élève désire être admis et d'un professeur spécialisé dans les problèmes d'orientation professionnelle.

7^o L'enseignement secondaire constitue un degré qui empêche la bonne sélection des élèves et il serait désirable qu'il soit supprimé ;

8^o La solution du problème posé dans ces lignes pourrait être facilitée en réduisant l'organisation de l'école à un système rationalisé, correspondant aux deux étapes fondamentales de l'éducation de l'homme: une première étape de formation générale et une autre de formation spécialisée avec des buts professionnels ;

9^o Le corps enseignant primaire doit contribuer à la réalisation la plus rapide de l'idéal de l'école unique: d'abord parce que le corps enseignant primaire ne peut accepter que le sort ultérieur de ses élèves soit déterminé par des dispositions économiques ou la hiérarchie sociale de ses parents; et ensuite parce que des raisons importantes d'ordre pédagogique militent en faveur de cette institution.

Activité de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Année 1932-1933

Comme dernier écho du Congrès de Nice, on peut signaler la création par la Ligue d'un mouvement nouveau dit « des Compagnons du Monde », destiné à servir de lien en dehors de toute considération professionnelle entre tous les esprits qui considèrent que le temps est venu de voir le monde en tant qu'unité organique. Nul doute que cette activité nouvelle ne contribue puissamment à réaliser cet idéal proclamé par la Ligue « Former de bons nationaux, mais aussi de bons internationaux ».

L'Éducation nouvelle n'est qu'un aspect, fort important d'ailleurs, de cette façon de voir et la nouvelle association espère grouper de nombreux « Compagnons » prêts à répandre les idées actuellement si nécessaires de solidarité universelle et à les mettre en application.

Le moyen d'action de ce mouvement est la distribution régulière parmi ses adhérents, de lettres sur divers sujets se rattachant aux préoc-

cupations actuelles. Deux lettres émanant l'une de Mme Beatrice Ensor, l'autre de M. J.-J. Van der Louw, dont on se rappelle la belle conférence au Congrès de Nice, ont déjà été mises en circulation. Nous en donnons ci-dessous la traduction française.

Aux compagnons du monde

I

Janvier 1933.

Message de Mrs. Béatrice Ensor, Présidente de la Ligue pour l'Éducation Nouvelle :

Chers adhérents,

La Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle est maintenant mieux organisée que jamais. Ses sections multiples fonctionnent harmonieusement.

sement, chacune sous une direction pleinement compétente. Elle comprend de nombreux groupes nationaux qui s'emploient activement à propager les principes d'une éducation adaptée au monde moderne, chacun dans son propre pays. Ses revues, ses bureaux, en rapports réguliers les uns avec les autres étendent leur réseau sur le monde entier. Ses commissions internationales sont en pleine activité ; un « secrétaire des commissions » au siège central de Londres coordonne leurs travaux. Elle se prépare à organiser des conférences régionales dans plusieurs parties du monde, en attendant le septième Congrès Universel de 1935.

Le mécanisme de la Ligue fonctionne avec tant d'aisance en vérité que, comme tous les mouvements qui passent de la phase de l'initiative et de la lutte pour la vie à celle de l'existence assurée, il n'est pas inutile de nous souvenir que « la lettre tue ». La Ligue a surmonté tous les obstacles du début parce qu'elle avait pour fondement la croyance en la suprématie de l'esprit sur la matière. Si jamais cette foi se dissolvait en une multitude d'activités pratiques et de détails techniques, la Ligue n'aurait plus de raison d'être. Au risque de passer pour un fanatique, j'en ai plus loin et je dirai que, du jour où nous commencerions à croître en nombre simplement à cause des avantages matériels qu'une organisation bien entendue offre à ses membres, je considérerais notre cause comme un danger, sinon comme perdue.

La Ligue était à l'origine, non une fédération d'associations, mais un comité d'individus enflammés par le même idéal. Dans l'espoir de renforcer et de cristalliser cet idéal, nous avons créé l'été dernier une nouvelle forme d'adhésion, et nous croyons qu'une juste notion des problèmes mondiaux est la seule force capable de résoudre ces problèmes, de manifester leur foi d'une façon effective. Les Compagnons du Monde ne retirent donc aucun avantage tangible de leur adhésion ; ils sont rapprochés par un principe seulement : leur foi en une civilisation mondiale. Ils forment un groupe déjà nombreux et qui s'accroît rapidement ; répandus sur toute la surface du globe, ils s'efforcent de dégager une philosophie de l'union mondiale entre les esprits.

Car on se rend compte que rien ne saurait donner une âme à notre monde si étroitement interdépendant — rien que la conscience commune d'une destinée commune. Il ne suffit pas d'admettre à regret notre interdépendance économique, ni même d'éprouver le sentiment de camaraderie désespérée qui peut s'emparer d'hommes sur un navire en perdition. Il nous faut une vision créatrice et tournée vers l'avenir ; la vision de l'unité essentielle, de l'unité dans la diversité de l'humanité. Si nous pouvons avoir le sentiment que tout individu, que tout groupement individuel, toute nation apporte à l'ensemble une contribution particulière et indispensable, si nous pouvons agir en conséquence dans le public et dans le privé, alors nous créons une force collective et immatérielle, capable de balayer devant elle tous les égoïsmes et tous les matérialismes qui sont à la source du malaise social actuel.

Nous croyons que les compagnons du monde peuvent créer l'âme de la Ligue, cette âme qui entretiendra la vie de l'esprit dans toutes nos

activités diverses et savamment différenciées. Nous croyons que, à mesure que leur nombre croîtra et qu'ils verront plus clairement ce qu'implique l'union mondiale entre les esprits, ils serviront de levain à l'humanité, en introduisant dans sa masse leur propre sentiment intime d'une communion spirituelle entre tous les hommes.

Béatrice Esson.

II

Juin 1933.

Message du Dr J.-J. Van der Leeuw (auteur de « The Task of Education in a world Crisis » et autres ouvrages).

Les progrès techniques réalisés à notre époque ont fait de notre globe un organisme vivant qui réagit, dans son ensemble, à tout événement survenant dans l'une quelconque de ses régions. Que nous le voulions ou non, c'est un fait dont il nous faut tenir compte dans notre vie tant économique que politique ; il faut « penser universel » ou disparaître. La solidarité mondiale n'est plus le rêve du seul idéaliste, elle est exigée par l'austère réalité.

Si les éducateurs ne s'inspirent pas, avant tout, de cette idée de solidarité universelle, comment pourront-ils la faire vivre dans l'esprit de la jeune génération ? Seule la vision personnelle peut éveiller celle d'autrui ; si les éducateurs ne possèdent pas cette vision d'ensemble, il leur est impossible de préparer la jeunesse à vivre et à travailler dans le monde transformé qui s'offre à leur activité.

Il serait contraire aux principes de l'éducation nouvelle d'imposer les théories d'un éducateur concernant un meilleur ordre social aux jeunes esprits qui lui sont confiés.

En effet, ces théories peuvent être erronées, et quand elles seraient justes, c'est à l'enfant seul qu'il appartient de se faire son opinion, différente peut-être de celle de ses aînés.

Par contre, les éducateurs ont parfaitement le droit de mettre sous les yeux de leurs élèves les faits résultant de l'unité matérielle désormais acquise du monde entier, de ce monde entièrement solidaire, où le sort de l'un est le sort de tous, où il nous faut vivre fraternellement ou mourir.

Quoi qu'il en puisse advenir, le monde est devenu un tout organique. Le pacifisme a cessé, lui aussi, d'être une opinion personnelle qu'il serait injuste d'imposer aux générations montantes. Sans lui, notre civilisation ne saurait survivre ; ou nous rendrons la guerre impossible ou il nous faut envisager la destruction possible de notre civilisation. Il ne s'agit plus de condamner la guerre en se basant sur des raisons de morale ; la logique et le froid raisonnement la rejettent à tout jamais car, dans les conditions actuelles, la guerre ne peut signifier que la ruine pour tous ; vainqueurs et vaincus. Comment, pourrait-on, en effet, infliger un dommage à une partie quelconque d'un organisme vivant, sans que cet organisme en souffrit tout entier ?

Dans un monde, comme le nôtre, vivifié par une incessante circulation d'idées, d'argent et de marchandises, c'est un péril mortel pour l'ensemble que la prétention de l'une de ses régions de se replier sur elle-même, ainsi que le

font actuellement tant de pays en élevant de plus en plus les barrières douanières. Là encore, ce sont les faits qui parlent : sans prospérité mondiale, pas de prospérité nationale, tant qu'un organe est malade, l'organisme entier souffre.

Enfin, à l'intérieur d'une nation même, une classe sociale ne doit plus s'enrichir aux dépens des autres. La surproduction, dont nous souffrons n'est que l'autre aspect du défaut de pouvoir d'achat de la masse. Quel bénéfice peut-on tirer d'une production massive si l'on ne donne en même temps à tous, les moyens d'acheter ? Donc, qu'il le veuille ou non, le producteur se voit désormais obligé de se préoccuper du bien-être du consommateur.

Où que nous portions nos regards, notre monde nous apparaît comme solidaire, comme un organisme universel : une association mondiale.

Tels sont les faits, telle est la vision de la réalité que l'éducateur est, dès aujourd'hui, pleinement justifié à présenter à ses élèves sans qu'on puisse lui reprocher de leur imposer ses vues personnelles.

Il fera mieux encore s'il peut leur inspirer le désir de réaliser cette association universelle car, dans le cas contraire, nous aurions le spectacle d'une société humaine poussée vers la fraternité par un égoïsme raffiné.

Il semble donc que l'idée de la solidarité universelle ne soit pas une formule creuse parmi les principes de l'Éducation Nouvelle. Elle marque, au contraire, le début d'une phase absolument nécessaire dans l'évolution de l'éducation.

Plus que toute autre société humaine, nous autres, éducateurs de tous les pays et de toutes les races, devrions former cette association nouvelle basée sur la réalité afin de mener efficacement la lutte contre l'anarchie, pour l'ordre universel.

Il ne nous suffit plus d'être d'accord dans le monde des idées, nous devons être conscients du lien intime qui nous unit, de la tâche qui s'offre à nous et qui ne sera pas accomplie si elle ne l'est pas par nous et cette tâche, c'est d'éveiller la jeunesse au sens de l'unité et de l'inter-solidarité du monde actuel.

J. J. Van der LEROU.

Travail des Sections

Indes : On annonce la fondation d'un groupe nouveau au Penjab, groupe qui devient si important qu'il sera sans doute bientôt transformé en section nationale. Étant donné l'énorme étendue et la population si nombreuse des Indes, il a été proposé de fonder un certain nombre de sections nationales pour chaque province, qui seront ce que sont en Europe et dans l'Amérique du Sud, les diverses sections nationales. Un Congrès régulier pan-indien, organisé par la Ligue, servirait de lien entre toutes ces sections.

Le Pays de Galles aura sans doute aussi avant la fin de l'année sa section particulière.

Le Groupe Chinois est actuellement à la veille de son organisation définitive.

Quant aux sections déjà existantes, le compte rendu qui nous parvient nous rapporte des nouvelles de 35 pays différents. Dans plusieurs

d'entre eux, plusieurs groupes fonctionnent dans diverses villes :

L'Angleterre en comprend trois : Cette section vient en tête de l'activité mondiale de la Ligue. De nombreuses conférences ont pu être organisées grâce à la présence de conférenciers, le Professeur Marcault, Mme Elisabeth Rotten, le Dr Lynch, etc...

Des réunions amicales ont pu être données aux membres de l'Association des « World Fellows » au siège social de Londres. Des plans ont été esquissés pour un Congrès des Îles Britanniques qui, faisant partie d'une série de Congrès partiels, doit préparer le Congrès mondial de 1935. Si rien ne vient empêcher ce Congrès britannique d'avoir lieu, il se tiendra en août 1934, à St-Andrews (Ecosse).

L'Association internationale des Directeurs d'Écoles nouvelles a réuni une soixantaine d'adhésions et a tenu sa première assemblée à Genève, fin juillet.

En Ecosse, l'activité est caractérisée par un développement important de l'Association des Parents et des Maîtres. Celle-ci a tenu des réunions régulières tous les quinze jours et a pu grouper chaque fois de 300 à 500 auditeurs. On se préoccupe actuellement de répandre cet important mouvement en dehors de Glasgow et, si possible, dans toute l'étendue du territoire écossais.

Le Groupe d'Australie a fêté le 12^e anniversaire de sa fondation. Il a donné six réunions publiques au cours de l'année écoulée.

L'Afrique du Sud a bénéficié de la visite de Mrs Ensor qui y réside encore actuellement.

Elle a travaillé, spécialement en liaison avec le groupe du Cap et s'est préoccupée de la préparation d'un Congrès sud-africain pour 1934. Grâce à son activité et à celle des trois groupes de la Ligue qui fonctionnent dans la Confédération, les plans sont assez avancés et quelques orateurs ont déjà été invités à parler au prochain Congrès qui s'est assuré la collaboration morale et matérielle de toutes les associations professionnelles d'éducateurs du pays.

L'Argentine : La République Argentine a réorganisé sa section. Les autorités officielles du Ministère de l'Éducation Publique ont fait un pas décisif vers les principes de l'éducation nouvelle et l'Inspecteur général de l'Enseignement secondaire fait partie de la section de la Ligue. Le secrétaire de cette section a pris une part active dans l'organisation d'un Congrès d'Éducation tenu à La Plata. De nombreuses conférences ont été données à Buenos-Ayres, sous la forme de cours de vacances et ont pu réunir 800 auditeurs.

La Section Belge a eu l'honneur de voir le Ministre des Sciences et des Arts, M. Martens, assister au Congrès de Nice.

Cette visite a représenté une juste récompense pour les efforts faits par la section en vue de contribuer au succès du Congrès. Il a fait également preuve d'une magnifique vitalité en réussissant à faire sortir des presses, cette année, le livre destiné primitivement au jubilé du tant regretté Dr Decroly.

La Section Bulgare comprend trois groupes, tous trois très actifs.

D'intéressantes conférences ont été données, tant par le Dr Kataroff, que par le Dr Chanoff et Mmes Tzanova et Stoyanova.

Le Canada est l'un des pays où le travail de la Ligue est le plus apprécié et se développe avec le plus de vigueur.

Il y existe cinq groupes d'éducation nouvelle où nous relevons les noms de plusieurs inspecteurs de l'enseignement faisant office de présidents. De nombreux articles de revues, des conférences, des expositions, une large propagande pour faire connaître la Ligue, et ses méthodes de travail, ont aidé à l'organisation du dernier Congrès : telles sont les principales activités dont l'Éducation nouvelle est redevable à ses collaborateurs du Canada.

Danemark : Le Danemark s'est signalé en émettant par T.S.F. un certain nombre de causeries sur des sujets d'éducation nouvelle. Les sujets choisis ont présenté un intérêt tout particulier :

Les punitions dans l'éducation. L'obéissance. Réforme des manuels scolaires. L'éducation et la vie sociale.

La Société Montessorienne danoise s'est affiliée à la section de la Ligue.

Espagne : M. Luzuriaga qui a travaillé si longtemps pour la Ligue à Madrid, ayant accepté le poste de Secrétaire technique du Ministère de l'Éducation Nationale a donné sa démission de Président de la Section. Néanmoins, son successeur n'ayant pas encore été choisi, il continue à s'occuper actuellement de son intéressante Revue et conserve tout son intérêt aux questions d'éducation nouvelle.

Etats-Unis : A la suite de réunions et de pourparlers qui ont eu lieu à Nice, lors du Congrès, le Comité directeur de « Progressive Education » et le Comité de la Ligue sont tombés d'accord pour déclarer que, dorénavant, l'Association

« Progressive Education » serait considérée comme section américaine de la Ligue. Nos deux associations ont en effet travaillé pendant de longues années avec le même objet. La Ligue faisant le travail dans ses différentes sections nationales sur le plan international et l'Association américaine gardant le domaine des États-Unis. Leurs efforts ne peuvent donc se compléter de la façon la plus heureuse.

La section Japonaise a donné un cours de vacances au mois d'août 1932. 400 membres s'y sont trouvés réunis au pied du mont Fuji. En décembre, un Congrès général des membres, à Tokio, a réuni 1.200 personnes, 12 délégués ont pris part au Congrès de Nice. Le Comité d'action se réunit tous les mois et une Revue mensuelle paraît régulièrement.

Norvège : Bien que le travail en Norvège ait été rendu très difficile par la dureté des temps, on a pu réussir à organiser un Congrès scandinave de la Ligue en août dernier.

Turquie : La section turque a réussi à organiser des réunions mensuelles pour les éducateurs et à publier régulièrement une Revue. Des traductions des œuvres de Dr Decroly et de M. Dottrens ont été également publiées et des plans ont été esquissés pour que l'année prochaine soit consacrée à un effort tout à fait précis d'adaptation des principes des méthodes d'éducation nouvelle aux besoins particuliers du pays.

Le Congrès mondial de 1935 n'a pas encore arrêté le choix de sa résidence future. Deux invitations très aimables ont été faites et peuvent être prises en considération : celle de l'Autriche et celle de la Belgique. M. Rawson, Directeur-adjoint de la Ligue, s'est rendu dans ces deux pays pour examiner les possibilités d'organisation, mais étant donné l'incertitude actuelle dans tous les domaines, rien n'a pu être définitivement fixé.

Chronique Française

TENDANCES ET PRÉOCCUPATIONS DES INSTITUTEURS PUBLICS FRANÇAIS

Pour le travail.

Presque tous les instituteurs publics français sont syndicalistes. Les uns appartiennent à la vieille Fédération de l'Enseignement ; les autres, qui sont la grosse majorité, adhèrent au Syndicat National. Pour les uns comme pour les autres, « syndicalisme et pédagogie sont étroitement associés », il existe une pédagogie syndicale que Dumas expose dans *l'École Libératrice* (10 juin 1933) :

« Le syndicalisme est, en réalité, une philosophie. Il exprime la suprématie du travail sur les autres valeurs, prééminence du travail qui exclut dans l'ordre social tout parasitisme et qui exige dans l'ordre professionnel un effort continu vers le perfectionnement... Il s'agit d'instituer non seulement une école accueillante à tous, mais

aussi une école qui libère, qui ouvre les portes du savoir et qui forme les caractères.

...Adversaire résolu de la pédagogie autoritaire, le syndicalisme a voulu pénétrer la nature des enfants non pour les mieux dresser, mais pour les mieux élever ; non pour en faire des sujets, mais des esprits libres... Il appelle à la réflexion personnelle... Il souhaite que chacun soumette à sa raison les opinions qui paraissent les mieux établies. Et cette hardiesse ne s'arrête ni aux régimes ni aux institutions. »

Fidèle à cette pédagogie du travail, le Syndicat National vient d'éditionner deux ouvrages de lecture : Gh. Vildrac : *Milot* (Vers le travail) et H. Dubus : *Dans la Ronde des Méliers et des Jours*.

Cette pédagogie demeure cependant beaucoup plus une pédagogie pour le travail qu'une pédagogie par le travail. La pédagogie par le travail, c'est celle que recommande Wallon : « Je me demande si nous ne devrions pas chercher dans

la profession, qui a été considérée comme limitative, comme divisant les individus, le principe, le fondement, les moyens d'une culture qui serait capable d'unir tous les hommes d'un pays et d'unir entre eux tous les peuples du monde ». *L'Ecole Nouvelle*, avril-juin 1933.

* *

Pour la paix.

Les instituteurs publics sont pacifistes et le sont depuis de nombreuses années. Dès 1912, au Congrès de Chambéry, la Fédération de l'Enseignement avait, sans équivoque, manifesté son opinion à ce sujet. Ce fut un beau scandale. A vrai dire, la lutte contre la guerre date de plus loin encore : depuis une trentaine d'années, les instituteurs publics français luttent contre les manuels bellicistes et chauvins. Au lendemain de la dernière guerre, de tels manuels furent de nouveau publiés, la plupart restèrent dans les greniers des éditeurs ou furent corrigés et l'on peut dire que l'emploi de tels ouvrages est aujourd'hui tout à fait exceptionnel en France.

En présence d'une situation internationale troublée, les instituteurs publics français ont redoublé d'efforts. *L'Ecole Emancipée*, organe de la Fédération de l'Enseignement, a publié une série d'articles de Serret ; *L'Ecole Libératrice*, organe du Syndicat National, a fait place aux articles de Vivès et de M.-L. Cavalier ; Freinet a publié un fascicule spécial des Extraits de la Gerbe : « Arrière les Canons » ; *L'Ecole Nouvelle* (Bulletin du Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle) a reproduit, en son numéro de janvier-mars 1933, une conférence de Doitrens sur « L'Education nouvelle et la paix ». Enfin, en leurs Congrès, les instituteurs ont manifesté bruyamment leur volonté de s'opposer de toutes leurs forces à la guerre. La motion votée par la Fédération de l'Enseignement en son Congrès de Reims et celle adoptée par le Syndicat National en son Congrès de Paris diffèrent certainement par la forme et marquent un certain désaccord à propos de quelques détails secondaires, mais les deux groupements sont d'accord sur les points essentiels ; l'un et l'autre rendent hommage aux objecteurs de conscience, mais pensent que l'action des objecteurs manque d'efficacité ; l'un et l'autre considérant que la guerre est d'origine économique, préchent la lutte contre la société capitaliste, etc.

La grande presse a dénoncé le scandale des motions votées ; le Ministre de l'Education nationale a adressé aux Inspecteurs d'Académie une circulaire confidentielle où il a écrit : « Il convient cependant, après les annonces du Congrès de Paris, de se montrer plus attentif au langage des maîtres d'école quand ils parleront de la France et de son rôle dans le monde... Je vous invite donc à rappeler aux convenances nationales les maîtres qui porteraient au compte de la France pacifiste les risques de guerre hérités de la guerre... »

Remarquons que des décisions du Congrès de Reims il n'est pas question. La Fédération de l'Enseignement n'a pas voté une motion moins énergique que le Syndicat National et si elle compte des effectifs bien plus réduits en nombre elle renferme des éléments actifs que M. de Monzie a tort de négliger.

Constatons ensuite que le Ministre paraît confondre les capitalistes français, les marchands de canons, qui sont attaqués avec la France.

Lapierre répond dans *L'Ecole Libératrice* : « Le désarmement, solennellement promis au lendemain de la guerre, est ajourné définitivement. Cependant, les nationalismes redeviennent agressifs. La course aux armements reprend. La presse prépare l'opinion publique à l'éventualité d'une nouvelle guerre.

« Sur qui compter désormais pour assurer la paix ? »

« Je n'ai pas grande confiance dans les Gouvernements, a dit un jour BRIAND ; mais il y a les peuples ; c'est à eux que je m'adresse. Voyez-vous, mes véritables successeurs seront les collectivités qui, dans tous les pays, se dresseront pour empêcher la guerre. »

Le Syndicat a voulu être une de ces collectivités agissantes restées fidèles à l'esprit de paix. Il a proclamé son opposition irrésistible à toute guerre.

La circulaire de M. de Monzie n'a pas été accueillie plus favorablement par la Fédération de l'Enseignement, pour qui M. de Monzie est « le ministre de l'affaire Freinet ».

* *

Pour la démocratie et la laïcité.

Les instituteurs publics, dans *L'Éducateur prolétarien*, *L'Ecole Nouvelle*, *L'Ecole Emancipée* et *L'Ecole Libératrice* ont marqué leur souci de défendre la démocratie contre le fascisme, c'est-à-dire contre sa tyrannie, son esprit guerrier et son utilisation de la religion.

Mais ce souci de défendre la démocratie et la laïcité ne va pas sans une prudente réserve. Les instituteurs constatent que les plus bruyants adversaires des excès de l'hillérisme sont de farouches nationalistes que n'émeuvent pas des excès semblables s'ils sont commis par les gouvernements polonais, roumain, yougoslave, anglais, etc.

Dans *L'Ecole Libératrice* (27 mai 1933) L'Emery écrit : « ...vous continuerez à penser qu'on évite le mal en agissant sur ses causes profondes, qu'on ne remédie pas au nationalisme déchaîné en lui opposant d'autres nationalismes intransigeants, à l'affolement de la misère par l'aggravation de cette misère, à la fureur d'armer par la course aux armements, à la menace par des menaces symétriques, bref que l'humanité doit à tout prix sortir du cercle infernal où elle tourne depuis si longtemps et faire le contraire de ce qu'elle a fait jusqu'à présent. »

Un front commun a été constitué contre le fascisme. Il ne s'agit point de lutter contre le fascisme italien ou allemand, mais contre tous ceux qui voudraient instaurer un tel régime en France. Ce front commun veut être un bloc anti-capitaliste groupant « tous ceux qui ont consciemment intérêt à abattre le Capital » ; il laisse de côté « la grande bourgeoisie libérale » qui « sauf exceptions individuelles » ... « fait passer ses privilèges avant ses convictions ».

En définitive, cette lutte pour la démocratie et contre le fascisme est une bataille sociale. Il en est d même de la lutte pour la laïcité et la neutralité scolaire. Les instituteurs publics ne veulent plus « orienter les masses vers la résignation à la

misère et la soumission aux classes dominantes », ils ne peuvent admettre « une neutralité politique et sociale absolue » mais ils veulent rester neutres au point de vue religieux.

« L'école publique est neutre en ce sens, en effet, qu'elle reçoit et traite sur un pied d'égalité les enfants de tous les cultes et aussi ceux qui n'appartiennent à aucun culte; qu'elle exclut de ses disciplines l'enseignement religieux; qu'elle laisse aux familles, qui le désirent, la liberté et la possibilité de faire donner l'instruction religieuse à leurs enfants en dehors de l'établissement scolaire et en dehors des heures de classe. » (M. Giron, *L'École Libératrice*, 27 mai 1933).

Cette neutralité religieuse n'est pas admise par l'Église catholique. Une circulaire ayant permis de dispenser les enfants Alsaciens-Lorrains de l'enseignement religieux sur demande de leurs parents a été vivement combattue par la presse catholique qui ne peut admettre que les écoles d'Alsace-Lorraine cessent d'être confessionnelles.

J. Jaonen, dans les « Questions actuelles de pédagogie » (Editions du Cerf, Juvisy, Seine-et-Oise), écrit :

« Et quant au problème religieux, nous savons assez que, dans nos sociétés divisées, tout le monde n'y attache pas la même importance que les catholiques; qu'une certaine conception de la tolérance empêche même quelquefois de très nobles esprits de comprendre la position de notre Église qui revendique toujours le droit d'enseigner toutes les nations, selon l'ordre qu'elle a reçu du Christ et qui, à plus forte raison, n'admet point comme un fait normal la fréquentation par ses enfants des écoles mixtes ou neutres. » « Il est indispensable, — ont écrit les Papes Léon XIII et Pie XI, — que, non seulement à certaines heures la religion soit enseignée aux jeunes gens, mais que tout le reste de la formation soit imprégné de piété chrétienne. » « ...Pour nous, écrit encore J. Jaonen, formation morale et formation religieuse sont indissolublement unies ».

La position très nette prise par l'Église catholique permet de comprendre que sous la plume des instituteurs publics revient sans cesse cette expression : « défense laïque ». Les instituteurs laïcs se défendent beaucoup plus qu'ils n'attaquent.

Ils défendent leur morale et Mlle Ravaudet qui a donné un cours de morale au *Journal des Instituteurs* en 1931-32 écrit :

« Qu'un chercheur ignorant, dans la solitude de son village, sans autre lumière qu'un intérêt passionné pour tous les problèmes de la vie, sans autre guide que le souci de ne pas perdre le contact avec la conscience populaire, aboutisse aux mêmes conclusions morales qu'un illustre savant qui a nourri ses méditations d'expériences et d'études, il y a là, pour l'un comme pour l'autre, une occasion précieuse de croire qu'ils ne se sont pas égarés, qu'ils sont l'un et l'autre d'accord avec la conscience universelle et qu'ils se rencontrent sur une Vérité aussi vraie qu'il est donné à l'homme d'en connaître. » Le chercheur ignorant, c'est Mlle Ravaudet; l'illustre savant, dont elle cite des paroles prononcées au Congrès de Nice, c'est M. Paul Langevin. (Voir *Journal des Instituteurs* des 26 nov., 3 et 17 décembre 1932). Dans la même publication, le

8 février 1933, E. Dubief montre que la morale de Bergson est laïque; G. Guy-Grand s'efforce d'indiquer les conditions d'un bon enseignement laïc de la morale.

Un écrivain catholique ayant voulu démontrer que « là où il y a laïcité il y a nécessairement immoralité ». Albert Bayet y répond longuement dans le n° du 7 oct. 1933 de *L'École Libératrice*. Il conclut : « Ainsi, nous nous efforçons de rendre justice à nos devanciers; parce que la laïcité est effort de compréhension bienveillante, nous travaillons à dégager des anciennes légendes tout ce qu'elles ont pu receler d'humain. Mais, justes envers nos prédécesseurs, nous ne voulons pas être enchaînés à leurs erreurs ou à leurs injustices. Nous voulons que l'humanité aille toujours de l'avant, fasse toujours plus de justice, crée toujours, dans le travail et dans l'amour, plus de beauté et plus de bonheur. »

La lutte entre instituteurs laïcs et catholiques militants est d'autant plus vive qu'on se connaît mal de part et d'autre. Lorsque l'Église a combattu la gémination des classes et invoqué comme raison la coéducation qui se pratique forcément dans les écoles géménées, les instituteurs publics, qui voient les prêtres réunir garçons et filles pour leurs leçons de catéchisme, ont certes pensé que les attaques de l'Église avaient pour seul motif le désir de nuire à l'École laïque et de la combattre par tous les moyens. A lire J. Jaonet (*Méthode et fins de l'Éducation*), il nous semble qu'il y a là une erreur regrettable, parce que de telles erreurs, commises de part et d'autre, transforment les luttes inévitables de gens qui pourraient s'estimer en conflits aigus de gens qui ne s'estiment pas.

*
*
*

Toutes les tendances que nous avons étudiées opposent, par quelque côté au moins, les instituteurs publics à l'organisation sociale actuelle. Toutes les préoccupations des instituteurs les mènent à cette opposition.

Une loi sur la prolongation de la scolarité votée par la Chambre est restée en suspens, il faut en rechercher surtout la cause dans les difficultés financières; prolonger la scolarité d'une année entraînerait une augmentation du besoin de constructions scolaires qu'on ne peut satisfaire et, du même coup, du nombre des instituteurs alors que, par raison d'économie, on s'efforce de diminuer le nombre des fonctionnaires.

Classés dans le service actif depuis 1876, après un avis favorable de la Commission de l'Enseignement présidée par Mgr Dupanloup, les instituteurs voient, par raison d'économie également, l'âge de leur retraite reculé de 55 à 60 ans par un Gouvernement qui, pour combattre le chômage, se propose de diminuer le temps de travail dans les entreprises privées. Ils protestent en faisant valoir et l'intérêt social et l'intérêt de l'École : la rénovation des méthodes est œuvre de jeunes.

Les projets scolaires de M. de Monzie sont combattus de tous côtés, autant pour des raisons sociales que pour des raisons pédagogiques.

De plus en plus, les instituteurs publics voulant réaliser une école « pour la vie », une école qui libère, se mêlent aux luttes sociales aux côtés du prolétariat.

Nouvelles Diverses

LA GERBE

Revue mensuelle d'enfants, entièrement rédigée et illustrée par des enfants, devenue bi-mensuelle depuis le 1^{er} octobre 1933. Abonnement d'un an : 7 francs. Le N° Fr. 6,35. Demander un spécimen gratuit à « L'Imprimerie à l'École », Saint-Paul (Alpes-Maritimes).

BIBLIOTHÈQUE CIRCULANTE

La Bibliothèque circulante du Musée pédagogique qui, depuis plus de cinquante ans, envoie gratuitement aux Membres de l'Enseignement public les livres dont ils ont besoin pour préparer leur classe ou pour perfectionner leur culture, vient d'éditer un Supplément à son Catalogue. Nous y relevons, à l'usage de nos abonnés, les ouvrages suivants, qui y sont nouvellement inscrits :

N°

- 2196 ALAIN : *Propos sur l'Éducation*. Rieder.
 2218 Dr ALLENDY : *La Psychanalyse. Doctrine et Applications*.
 21 Ch. ANDLER : *L'Humanisme travailliste. Essai de pédagogie sociale*.
 2219 Ch. BAUDOUIN : *L'Âme enfantine et la psychanalyse*.
 2179 Paul BERNARD : *L'École active et attentive*.
 882 F.-L. BERTRAND : *Alfred Binet et son œuvre*.
 659 COLOMBAIN : *Les Coopératives scolaires*.
 2192 Dr O. DECROLY : *Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers*.
 661 DECROLY et HAMAIDE : *Le calcul et la mesure au premier degré de l'École Decroly*.
 2193 Fr. DE MOOR : *L'École active par la méthode Decroly*.
 2259 J. et E. DEWEY : *Les Écoles de demain*.
 634 Ad. FERRIERE : *Trois pionniers de l'Éducation Nouvelle*.
 635 Ad. FERRIERE : *L'Autonomie des Écoliers*.
 662 Ad. FERRIERE : *L'Éducation et la Solidarité*.
 645 FLAYOL (Mlle) : *La Méthode Montessori en action*.
 2147 J. FONTEGNE : *Manualisme et Éducation*.
 2230 FREUD Dr S. : *Introduction à la Psychanalyse*.
 2144 G. GIROUD : *Cempuis. Éducation intégrale, coéducation des sexes*.
 663 J.-W.-L. GUNNING : *Jean Lithgart, sa vie et son œuvre*.
 815 Georges HEBERT : *L'Éducation physique par la méthode naturelle*.
 2103 T. JONCKHEERE : *La pédagogie expérimentale; Jardins d'enfants*.
 2135 Henri MIGNOT : *Michelet Educateur*.
 1297 R. NIHARD : *La Méthode des Tests*.
 887 H. PIERON : *Le développement mental et l'intelligence*.
 2225 B. PROFIT : *La coopération scolaire française*.
 1561 B. PROFIT : *La coopération à l'École primaire*.
 525 Dr H. WALLON : *L'Enfant turbulent*.
 2022 H.-G. WELLS : *Un grand éducateur moderne; Sanderson*.
 2293 Notre Bulletin. *Organe des Instituteurs publics d'enfants arriérés (1924-1933)*.
 1825 L'Institut de Coopération intellectuelle.
 2264 L'Œuvre scientifique du Bureau international du Travail.

Exposition Internationale de livres d'enfants

La librairie Fischbacher invite enfants, parents et éducateurs, à visiter son *Exposition Internationale de Livres d'Enfants*, ouverte tous les jours, de 10 h. à 12 h. et de 14 h. à 18 h., du 23 novembre à fin décembre, 33, rue de Seine (6^e).

Ils y trouveront les plus jolis albums de France, Angleterre, Italie, Espagne, Danemark, Allemagne, Suède, Islande, Russie, Lettonie, Finlande, Suisse, États-Unis, Chine, Perse, Japon, Mexique, Pays-Bas, Autriche, Norvège, Indes, Brésil, Australie, Tchécoslovaquie, etc.

A travers les Revues

PERIODIQUES DE LANGUE FRANÇAISE.

ÉDUCATEURS. — Freinet continue à défrayer la presse pédagogique non conformiste, c'est-à-dire 4 ou 5 revues. Il est pénible de voir l'indifférence de la plupart des organes pédagogiques, qui imitent « de Conrad le silence prudent » ; d'où cette question qui jaillit d'elle-même : leurs préoccupations d'apparence pédagogique ne seraient-elles, au fond, que d'ordre commercial ? Ceux qu'intéresse la pédagogie nouvelle se reporteront avec intérêt à *l'Éducateur Prolétarien* de III-33, où Freinet, ayant publié le rapport de son inspecteur, fait un certain nombre de réponses

détaillées, qui équivalent à un exposé de sa pédagogie extrêmement vivant.

P. Bert a fait l'objet de quelques articles. Dans *Journ. des Inst.*, 4-2-33, L. Dubreuil rappelle sa lutte contre la « lettre d'obédience » et pour le recrutement des instituteurs par voie d'examen. Comme cela nous paraît lointain ! Et cependant un grand pays voisin ne tend-il pas à rétablir l'équivalent de la lettre d'obédience, non plus religieuse, mais politique ? — Dans *l'Ec. Libér.*, 24-6-33, L. Dumas s'attache à dégager de l'œuvre le P. Bert l'obligation de la laïcité.

Pédagogie. — Enquêtes. — Dans *l'Ec. Libér.*,

Duthil achève de résumer l'enquête de Washburne. En Turquie (20-5-33), rénovation scolaire complète, prenant comme base le respect de la personnalité propre de l'enfant. Comme résultats : abandon de l'écriture turque, formation des maîtres dans des écoles normales où l'on s'inspire de Dewey, co-éducation et méthodes actives. — En Angleterre (8-7-33), formation traditionnelle du caractère plus que de l'intelligence; méfiance même à l'égard de celle-ci, ainsi qu'à l'égard des « experts », mais très grand respect des droits de l'individu; liberté pour le maître, pas de pression, pas de propagande. — Aux États-Unis (8-7-33), bien que ce pays soit « l'exemple-type des contradictions du monde contemporain », il se dégage des traits communs, bien marqués par la Conférence de Cleveland annuelle: l'école est soustraite depuis 1890 aux fins politiques; à la tendance nationaliste s'y substitue une tendance mondiale; il lui incombe de former, autant que l'intelligence, le caractère et les sentiments; enfin les programmes ne doivent jamais être formels, chaque enseignement devant être plus vécu qu'apprié. « Le rôle capital de l'école consiste à organiser un milieu scolaire tel qu'aucune question ne soit posée dans l'abstrait ».

Si quelques idées communes peuvent se laisser saisir dans la diversité des réponses faites à l'enquête, c'est que la formation intellectuelle est à remplacer par une formation de la personnalité complète de l'enfant; c'est que cette personnalité se subordonne à des groupements de plus en plus vastes; c'est enfin que l'école doit cesser d'être considérée comme une « préparation à la vie », car elle est la vie elle-même, et doit en développer les formes infiniment variées: active et affective, sociale et morale, esthétique et intellectuelle.

Rôle de l'école. — Pour certains, le rôle de la véritable école secondaire française se définit d'un mot: « humanisme ». A l'humanisme est consacré un numéro entier de *Educacion* (II-33). Mais si « humanisme » = esprit libre et révolutionnaire, beaucoup d'adversaires crièrent aussi « vive l'humanisme! ». On lit en effet p. 272: « Le Moyen-Age auquel revient une Europe déséquilibrée sera peut-être suivi d'une Renaissance: le jour de son avènement, on s'apercevra peut-être qu'humanisme, encore une fois, veut dire esprit et souci de recherche, de découverte, d'examen, de hardiesse, de rattachement avec (sic) le passé et avec (resic) l'extérieur et non pas repli sur soi-même, conservatisme, discussions linguistiques, verbalisme, sophistique et routine ». Voilà une définition de l'humanisme qui satisfait le Syndicat National des Instituteurs. Dans *Ec. Libér.*, 17-6-33, L. Dumas, présentant le premier volume de la collection de livres de prix éditée par S. U. D. E. L. (Société Univ. d'Edit. et de Libr., création du Syndicat), déclare: « Il ne s'agit ni de catéchiser, ni de dresser l'enfant. Nous faisons cela aux domestiques, qui croient posséder la vérité captive entre leurs mains, et aux fanatiques, qui s'efforcent à convertir par la violence et la peur. Mais, au lieu d'offrir à l'enfant des niaiseries qui, dans leur platitude, contiennent à l'acceptation bête du présent, nous préférons lui faire connaître des aspects attachants du monde et en particulier la lutte de l'homme pour sa libération ». D'autre part, Ferrère, dans *Éveil* (III-33), se refuse à concevoir

une éducation pour les prolétaires, pas plus que pour les élites; à ses yeux, une éducation méritant ce nom est une « éducation humaine », s'adressant à tous les jeunes.

Educ. nouvelle. — Quelques-uns de ses principes sont présentés aux lecteurs du *Journ. des Inst.*, 8 et 15 avr. 33 par M^{re} Babeau-Wauthier: liberté active substituée à la passivité de l'élève devant l'autorité du maître; « centres d'intérêt » et enseignement associé du français et des sciences dans l'observation. — Dans ses articles « Avec l'enfant, pour l'enfant », Lina Darce proteste contre la méthode Montessori: utilisation contrainte du matériel, et « jeux éducatifs » qui, « en exerçant séparément des fonctions dont il faudrait, au contraire, respecter la simultanéité, empêchent l'enfant de prendre conscience de ses instincts et risquent de nuire à l'unité de son évolution » (*Educ. Prolétarien*, VII-33). — Dans le même numéro, Lallemant s'élève contre la préoccupation exclusive du « rendement », quantitatif naturellement, qui fait établir des méthodes capables de faire ingurgiter les notions avant l'âge; au fond, la seule méthode adaptée à l'enfant est de le suivre dans son développement, donc, de ne pas avoir de « méthode », c'est-à-dire de progression préalablement calculée par l'adulte. — La vanité d'une progression minutieuse est également soulignée par Lhotte, dans *Ec. Libér.*, 22-7-33.

Psychologie expérimentale. — Dans le *Bull. A. Binet* 4-5-33, Th. Simon présente un test de Goodenough: le dessin d'un bonhomme. Il s'agit d'un test d'intelligence, la qualité et les caractéristiques de celle-ci pouvant être mesurées par l'observation des détails du dessin.

Cinéma. — Nombreux articles. Dans l'*Educ. Prolét.*, II-33, Magneton propose que soient réalisés des films par les éducateurs et les élèves eux-mêmes: ces derniers y prennent grand intérêt! — Dans l'*Ec. Libér.*, 29-4-33, Paty soutient que le film d'enseignement doit être un « élément » d'une leçon et il montre sur exemples comment. — La *Rev. intern. du Ciné Educ.* publie (IV-33) une circulaire de Al. Alessandrini, direct. de l'*Associazione Educatrice Italiana* sur les projections dans l'école active: elles doivent être « préparées par de judicieuses dispositions d'ordre technique et didactique »: il faut exclure les films qui, « en donnant une interprétation visuelle trop rapide et trop superficielle des œuvres classiques, éloignent de la lecture des auteurs, et gâtent le goût de la lecture de l'œuvre originale, qui contient un monde d'idées infiniment plus riche et plus complexe que l'adaptation cinématographique ». — Le D^r Fay émet (dans *Educacion*, VII-33) des réserves encore plus vives: « Le cinéma n'améliore pas la qualité de l'attention, n'aide pas au développement normal de l'imagination, j'ajoute qu'il ne profite guère aux faiblement visuels, trompe ceux qui perçoivent avec lenteur ou mal ». — En Angleterre a été annoncée officiellement fin mai la création du « British Film Institute »; relevons parmi ses attributions multiples la centralisation des films éducatifs et la constitution d'archives, ainsi que le contrôle de ces films. (*Rev. Int. du Ciné Educ.*, V-33).

Education physique. — Alimentation. — L'en-

quête sur l'alimentation rationnelle entreprise par Ferrière (et signalée précédemment) a été publiée et soumise à leurs lecteurs par *l'Éduc. Prol.* et par *Education*, VII-33.

Influence morale. — Dans *l'Éduc. Phys.* de IV-33, L. Fabulet continue ses excellents articles sur la question; il tire « la leçon de l'exercice », et c'est une leçon de volonte.

Education morale. — Dans *Journ. des Inst.*, 13-5-33, Guy-Grand, intitulant son article « Après un Congrès », essaie de combattre l'avis dudit Congrès et de soutenir la nécessité de professer *ex cathedra* des « cours de morale ». — Mais les paroles du moraliste en chaire ne valent pas, bien souvent, la moindre intervention du médecin. Dans le *Bull. pour la Protection de l'Enfance*, VI-33, Gersao, après avoir étudié l'« étiologie de la paresse », conclut, et, semble-t-il, avec plus de raison: « Le devoir s'impose donc de soumettre tout paresseux à un minutieux examen mental... Le moraliste doit suivre le médecin, non le précéder ».

Enseignements. — **Dessin.** — Dans un de ses articles de *l'Éduc. Prolét.* intitulés « Avec l'enfant, pour l'enfant », Lina Darche proteste contre les dessins « léchés » et réclame liberté pour l'enfant. Il ne faut pas regarder l'art comme « une beauté isolée », mais « d'après sa fonction dans la vie enfantine »; il faut moins songer à la perfection à acquiescer qu'au processus éducatif qui, par des expériences vitales, mène l'enfant du niveau où il se trouve jusqu'à celui qu'il peut atteindre. On oublie si facilement l'enfant à force de s'exalter sur un art » (*Ed. Prol.*, II-33). — **Sevoir et Beauté**, IV-33, publie un intéressant article de Liénaux « Le croquis langage à l'école » en 5 étapes: observation, synthétisation, mémoire-répétitions, réalisation, et applications didactiques. — Sur l'utilisation du dessin comme test d'intelligence, voir ci-dessus *Psychol. expériment.*

Enseignement scientifique. — Dans *l'Ec. Libér.*, une série d'articles de Raffin montre que souvent l'expérience faite ne montre pas ce qu'on affirme, et que les formules présentent leur danger (29-6, 6-5, 12-5). — *Ibid.* (30 et 22-7-33), Guerret achève sa série d'articles « A la recherche d'une méthode d'expérimentation », par des exemples tirés de l'histoire naturelle, et conclut à la nécessité d'adopter la méthode expérimentale, sévèrement et judicieusement conduite.

Histoire. — Dans *Journ. des Inst.*, 22-7-33, Bonne, après avoir précédemment critiqué les programmes, demande: des programmes limitatifs, moins d'histoire politique et guerrière, plus d'histoire de la civilisation. — Dans *Educat.*, III-33, Vaussard prend la défense de l'histoire et de son rôle dans la culture générale; il convient lui aussi qu'elle ne doit plus être une sèche énumération de dates ni de faits. En somme, personne ne défend plus l'enseignement traditionnel de l'histoire. — Le *Bull. de la Confér. Intern. de l'Hist.*, n° 2, contient une intéressante étude de Piaget sur « la psychologie de l'enfant vis-à-vis de l'histoire »; un article de Corke essaie de condenser « le contenu idéal » d'un enseignement historique.

Géographie. — Le verbalisme sévit ici. Dans

Journ. des Inst., 15-7-33, Genillon se plaint que le candidat « récite » à la perfection les chemins de fer, et devant l'Indicateur il reste bouche cousue. (Chacun peut expérimenter la difficulté qu'on trouve à faire lire une carte; l'enfant substitue à ce que ses yeux ont devant eux les phrases du manuel apprises « par cœur »; ce n'est d'ailleurs pas sa faute, mais celle des maîtres, qui l'ont dressé à savoir par cœur).

Histoire locale. — P. Jean examine (*Journ. des Inst.*, 15-4-33), un vieux « livre de taille ». Parmi les détails curieux, notons la répression sévère de la « fraude fiscale » en 1751, et des entraves à la liberté individuelle subsistant jusqu'en 1830, à savoir défense aux vigneron de vendanger avant une date officiellement fixée.

Mathématiques. — Antrig publie plusieurs articles dans *Journ. des Inst.* (8, 15 et 22-4-33), « pour un enseignement éducatif des mathématiques »: trop de formules et enseignement trop mécanique; il recommande: la multiplicité des solutions, le résumé de la marche suivie, la pratique de la preuve non mécanique mais sous forme de vérification consistant à parcourir en tous sens le raisonnement, l'effort pour donner conscience des formes de raisonnement et non pas seulement mémoire de celui-ci. — *l'Éduc. Prolét.*, II-33, traduit de *Progressive Education* « Une raison d'insuccès en mathématique » (Enquête du Comité des Sept), par Washburne: « Enseigner à l'enfant un sujet pour lequel il n'est pas mentalement prêt serait aussi stupide que de lui faire choisir au hasard des chaussures parmi un étalage ». Or, c'est justement ce que nous faisons. L'enseignement des notions mathématiques est donné à un âge prématuré. *Comp. les deux paragr. suivants.*

Latin. — *Education* consacre son numéro d'avril à l'enseignement du latin. Marouzeau y présente « une méthode », Brun-Laloue « Le latin sans grammaire, ni dictionnaire, ni récitation de paradigmes », Bézard « Quelques idées sur la méthode dans l'enseignement du latin », Pagot « Le latin par la joie ». — Le n° de juillet ajoute à ces articles un plan de Decroly pour l'initiation au latin: retenons de ce dernier qu'il s'adresse à des enfants de 12-13 ans, ce qui devrait être l'alpha et l'oméga de toute méthode de latin, car quoi qu'on fasse, on vient toujours buter sur l'âge prématuré des élèves de 6^e (9 ans 1/2 à 11 ans). *Cf. le paragr. suivant.*

Grammaire. — Bertrand, dans *Journ. des Inst.*, 22-7-33, demande: « Faut-il parler de l'« objet » du verbe à l'école primaire? » C'est l'idée d'une relation », bien au-dessus de la portée des enfants; il faut « n'en parler ni dans un cours moyen, ni dans un cours supérieur préparant au C. E. P... La notion d'objet est trop difficile pour la moyenne des enfants du cours le plus élevé ». (Autrement dit, la notion de complément d'objet ne devrait pas être abordée avant l'âge de 12-13 ans, et, comme elle est indispensable pour le latin — Accusatif — Decroly voyait juste en prévoyant cet âge pour commencer le latin. Il y a d'ailleurs un siècle que la chose a été dite. Mais on forcera sans doute longtemps encore les enfants à commencer le latin à 10 ans, sans comprendre).

L. BRUN-LALOIRE.

Étude des orientations d'intérêts chez les jeunes gens

On donne aux États-Unis de plus en plus d'importance aux intérêts des individus pour telle ou telle grande classe de préoccupations économiques, esthétiques, sociales, politiques, religieuses, spéculatives, afin de mieux connaître leur personnalité et de fonder plus solidement l'orientation professionnelle.

Utilisant l'échelle d'Allport et Vernon (dont les tests avec manuel d'emploi ont été publiés par Houghton Mifflin en 1931) R. Pintner, du Teachers College de Columbia, a examiné 187 de ses étudiants des deux sexes.

La répartition des niveaux évalués de ces diverses orientations d'intérêts s'est montrée assez voisine de celle qui avait déjà été obtenue par Vernon et Allport.

L'auteur a examiné comment, suivant la valeur des études, le niveau d'intelligence, l'attitude vis-à-vis de grands problèmes sociaux (guerre, prohibition, église, nègres) se présentait la hiérarchie des intérêts.

Les intérêts spéculatifs dominants s'accordent avec le libéralisme vis-à-vis des nègres, avec l'opposition à l'église et à la prohibition, et, faiblement, avec le pacifisme.

Les intérêts pour les affaires s'accordent avec le militarisme et à un faible degré avec l'intransigence pour les nègres; les intérêts pour la politique ont des affinités voisines.

L'intérêt pour les affaires ou pour la politique est en corrélation négative avec le niveau d'intel-

ligence, tandis que les intérêts spéculatifs et sociaux sont en corrélation positive, les intérêts religieux et esthétiques se montrant sans relation avec ce niveau.

Enfin, les divers intérêts sont en opposition les uns avec les autres, sauf, faiblement, les intérêts pour la politique et les affaires, en corrélation positive.

II. P.

Jean-Jacques Rousseau et l'Orientation Professionnelle.

Le *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle* (novembre 1932), publie, pp. 228-230, sous ce titre: « Un grand précurseur de l'O. P. : Jean-Jacques Rousseau » quelques citations du « citoyen de Genève » qui montrent celui-ci, une fois de plus, comme un grand intuitif. Il considère en effet « d'une part les goûts et les aptitudes de l'enfant, d'autre part le marché du travail et les divers genres de métiers ». Par là il met l'*Emile* « à l'origine du vaste mouvement d'orientation professionnelle actuel ».

« Il faut, dit Rousseau, des observations plus fines qu'on ne pense pour s'assurer du vrai génie et du vrai goût de l'enfant ». — « Chacun est tenté du métier qu'il voit faire quand il le croit estimé ». — « Je voudrais qu'un homme judicieux nous donnât un traité de l'art d'observer les enfants; cet art serait très important à connaître: les pères et les maîtres n'en ont pas encore les éléments ».

(extraits du *Bulletin de l'Institut National d'O. P.*)

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE.

A. DELVAUX, Licencié en Sciences pédagogiques, **Contrôle de la Stanford Revision de Terman** (échelle Binet-Simon) sur des enfants de milieux sociaux différents. Documents pédotechniques, mars 1932. (Bruxelles, Lamertin, 1932, 1 vol. 13 x 19 de 206 pp., prix: 18 fr. belges). La collection de tests Binet-Simon-Terman, révisée par Stanford, n'avait pas été, jusqu'à ce jour, publiée intégralement en français, avec toutes les indications voulues pour son utilisation. A ce titre seul, ce volume mérite d'être signalé à ceux qui ont affaire à un grand nombre d'enfants aux fins de mesurer leur intelligence globale et de les classer. Non pas que ces tests soient, à notre sens, les meilleurs; on leur a adressé des critiques pertinentes. Mais leur simplicité relative les recommande. Et le très grand nombre d'expériences faites par leur moyen, aux États-Unis surtout, leur a créé peu à peu un arrière-fond de barèmes qui confère aux résultats obtenus par eux une valeur de comparaison indéniable.

Comme le rappelle le regretté D^r O. Decroly dans sa préface, de nombreux tests ont été proposés, tests individuels ou collectifs, verbaux ou non verbaux, et destinés aux âges divers, depuis

les petits de l'école maternelle. Tous sont légitimes; ils se complètent les uns les autres. Mais tous, peut-on dire aussi, sont incomplets; ils constituent un instrument grossier, ils permettent tout au plus de dégrossir le bloc de marbre d'où sortira par inspiration artistique la statue en pied de l'enfant, de chaque enfant. L'éducation individuelle doit être fondée sur l'intuition et celle-ci sur une inspiration à laquelle les tests ne servent jamais que de pyrolysées.

Les considérations théoriques de M. Delvaux, ancien élève de l'école de pédagogie de Bruxelles, forment à cet ouvrage une bonne introduction. Les applications qu'il en a faites dans des écoles belges l'ont été avec intelligence. C'est à bon droit qu'il insiste sur la valeur d'une enquête personnelle faite à domicile et sur celle des informations de l'infirmière visiteuse. (On se rend à peine compte de nos jours de la portée éducative, donc sociale, du rôle que pourraient jouer à l'avenir de telles infirmières bien formées, au courant de la psychologie de l'enfant et de l'éducation nouvelle). Mieux le maître connaît le milieu familial, mieux aussi il peut s'expliquer certaines différences. M. Delvaux montre que les enfants aisés sont en moyenne de 2 ans en avance sur les enfants pauvres! — Quant à la coéduca-

tion, l'auteur, on le constate, n'est pas au courant. Il confond l'école qui tend à niveler les intelligences et même tous les enfants du même pas, — école nuisible à la coéducation — avec l'École active (il ne semble pas la connaître!) où l'on accoutte au contraire les caractéristiques individuelles et où l'« intercourse » entre sexes tend à souligner et à cultiver les aptitudes prédominantes de chacun, comme aussi de chaque individualité.

Ad. F.

Louis VIALLE, Agrégé de Philosophie, **Le désir du néant**, contribution à la psychologie du divertissement. (Paris, Alcan, 1933, 1 vol. 14 x 23 de 748 pp., prix : fr. 60). — Du même auteur : **Détresses de Nietzsche** (*Ibid.*, 55 pp., fr. 20).

Ces deux ouvrages n'ont rien de « divertissants », bien qu'ils étudient des doctrines appelées à faire *dierision* à la peur instinctive de l'homme en présence de la mort, reine des épouvantements. Déjà Henri Bergson, dans « Les deux Sources » avait affirmé que les doctrines religieuses et philosophiques avaient pour but de substituer à l'inconnu — la nature a horreur du vide — des pseudo-certitudes appelées à donner le change. Alfred Adler, dans un domaine voisin, montre que les vertus apparentes sont souvent et dans la mesure où elles s'affirment et s'affichent, des « surcompensations », révélant le sentiment d'une lacune; sentiment qui n'est ni conscient, ni accepté. L'être conscient oublie automatiquement ce qui, de son passé, lui déplaît; il refuse de même de voir ce qui pourrait troubler son avenir. Sauvegarde de l'élan vital. Mais il arrive aussi que le phénomène inverse se produise: l'Intellect fixe son regard sur le néant et c'est alors de l'élan vital qu'il cherche à se détacher, source de passions, de désirs, de souffrances; Epictète, Le Bouddha, Schopenhauer ont illustré cette attitude: « Ne te soucie pas de ce qui ne dépend pas de toi ». — « Vanité des vanités, tout est vanité ».

Avec une richesse documentaire impressionnante, M. Louis Vialle fouille ce problème qui, somme toute, est celui de la rédemption, celui de la recherche haletante de l'absolu, recherche toujours déçue en laquelle s'épuise l'humanité. Quatre grandes divisions, quatre pistes, plutôt: celle de la religion (Sté Thérèse, St Jean de la Croix, Pascal), celle de la métaphysique (Schopenhauer), celle du positivisme (Auguste Comte), celle de l'individualisme (Max Stirner, etc.). Mais le « cas » le plus net et aussi le plus tragique est celui de Nietzsche. Il est examiné dans un ouvrage à part. Déjà Lou Andreas-Salomé, sa biographe, caractérise son existence comme une lutte contre l'illusion, toute illusion; la vie excelle à porter des « masques » (surcompensations). Nietzsche déchire les masques. Il en trouve d'autres dessous. Il les déchire encore. Il finira par s'écrier: « Ma sincérité iconoclaste n'est-elle pas, en dernière analyse, un masque, elle aussi? Qu'y a-t-il derrière? » — Derrière? On ne l'a jamais su: Nietzsche a sombré dans la folie avant d'avoir pu révéler le mot de passe.

Poursuite de l'Absolu! Vaine chimère! Pourquoi, homme, le chercher hors de toi? Il est en toi. C'est ton aspiration même à l'absolu qui le distingue du reste de la création. C'est elle qui

est ton absolu. Il ne faut sacrifier ni Dieu à l'élan vital, ni l'élan vital à Dieu. Car si Dieu n'est pas ton élan vital spirituel, c'est pourtant et uniquement par lui et par la Raison impersonnelle et universelle qu'il se révèle à toi.

Ad. F.

Henri de ZIEGLER, **Le Collège de Genève** (« Institutions et traditions de la Suisse romande ». Neuchâtel, Attinger, 1933, 1 vol. 12 x 19 de 137 pp.).

On a beaucoup écrit sur le Collège de Calvin. Ecrivains et grimauds s'y sont essayé. Il en est de toute sorte: anciens élèves reconnaissants ou aigris, psychologues, pédagogues ancien style et nouveau style, philanthropes, soucieux du bien public, historiens, pasteurs, simples citoyens, utopistes et réalistes. Cela forme un ensemble assez disparate où le bon sens ne transparaît pas toujours, bien que chaque père de famille, en prenant la plume s'en réclame. Dans ce débordement de « littérature », point toujours d'ordre littéraire, on le comprend, émergent quelques œuvres de premier plan, parmi lesquelles je ne citerai que le « Livre du Collège » et surtout le « Livre de Blaise » de Philippe Monnier, ce dernier un chef-d'œuvre de finesse... « Plus qu'un chef-d'œuvre », nous déclarerai-je. Et voici qu'un maître de la plume s'attaque, après d'autres, à ce sujet jamais épuisé.

C'est une bonne aubaine. M. Henri de Ziegler, un jeune qui ne l'est plus tout à fait, auteur de poèmes et de romans appréciés, traducteur de Carl Spitteler et de Francesco Chiesa, a derrière lui une carrière de semeur de beauté. Une Académie française de province, en été 1933, a couronné l'une de ses œuvres sur les Alpes. Nul, après Rodolphe Toepffer, n'a mieux crayonné les charmes de la Haute-Savoie, singulièrement de cette vallée de l'Arve élargie où la rivière se repose après les défilés abrupts du massif du Mont-Blanc. Genève: l'auteur y a passé une jeunesse studieuse et cet hommage au Collège est dédié à ses camarades de « volée ». C'est donc un livre de souvenirs. Il n'y faut chercher ni un historique complet, ni des critiques pertinentes. Des esquisses de contemporains, fines, malicieuses parfois, charitables toujours, en forment l'ornement principal.

Et pourtant, M. de Ziegler effleure certains problèmes bien graves: l'indiscipline frondeuse, qui est de tradition à Genève, et la tricherie, qui lui paraît en contradiction avec le franc-parler et la sincérité courageuse dont ces jeunes se font une gloire par ailleurs. Timidement, il y cherche une explication — destinée à révéler un remède — dans le système traditionnel, modifié il y a 40 ans et aggravé à certains égards, des examens. Que n'a-t-il poussé plus loin l'investigation et, dès lors, la critique? Je ne veux pas lui chercher querelle: il me taxerait de « pédagogue », ce qui, sous sa plume, constitue la plus noire injure. Mais j'exprime le regret qu'il n'ait pas opté: son petit volume, qui contient tant de pages exquises, n'est, par ailleurs, ni chair, ni poisson. Œuvre de pure littérature? Les critiques, les pages sur les « options » sont alors de trop. Œuvre de critique? Dans ce cas, l'insuffisance est flagrante. Et c'est grand dommage. On rêverait d'un Philippe Monnier doublé d'un Edouard

Claparède. Avec un effort à peine sensible, Henri de Ziegler aurait pu être ce censeur, juste envers le passé, prophète en face de l'avenir nécessaire. Il a cru devoir s'arrêter au temps présent; s'il s'acquitte brièvement de sa dette envers le passé, il ne jette aucune lumière sur l'avenir. N'importe: tout élève du Collège de Calvin — un collège devenu libéral et dénué de préjugés — sera ému en retrouvant ici le visage de ces pierres qui ont une âme.

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Oscar BUSTOS A. **La Educación Primaria en Suiza**. Algunas ideas de posible realización en nuestro país. (Santiago de Chile, Editorial Nascimento, 1932, 1 opuscule 13 1/2 x 18 1/2 cm. de 46 pages).

M. Oscar Bustos Aburto nous a servi au Chili de prestigieux traducteur, lors de notre tournée de conférences. Il avait étudié deux ans à Bruxelles les écoles du Dr Decroly et passé quatre mois à l'Institut universitaire des Sciences de l'Éducation de Genève. En 1930, il était Directeur de l'École expérimentale urbaine de la capitale; il fut ensuite Directeur de l'Enseignement primaire. C'est un travailleur infatigable. Et, ce qui ne gêne rien, un charmant compagnon. Dans ce premier des « Cahiers pédagogiques », il étudie brièvement l'éducation primaire en Suisse, mais sous l'angle d'un Chilien qui cherche ce qu'il pourrait adopter et adapter avec profit dans son pays. Il rend hommage à « Claparède, Ferrière, Bovet, Dottrens, Tobler, Descocudres » et passe d'emblée aux œuvres post-scolaires, puis à l'organisation scolaire, en prenant pour exemple celle de Zurich. Suivent des croquis de l'éducation infantine (la Maison des Petits de Genève), de l'école primaire, du programme (exemple: programme minimum et programme de développement de Genève), des méthodes (école active, école serène), des classes gardiennes. Un chapitre est consacré au problème des enfants arriérés. Mile Descocudres y figure en bon rang, cela va de soi. — Sélection des bien doués, orientation professionnelle à et par l'école primaire, tests, questionnaires, diagnostic par conversations; musées, bibliothèques scolaires et pédagogiques, service médical, assurances scolaires, formation des professeurs, séminaires pédagogiques, où l'Institut universitaire des Sciences de l'Éducation de Genève est particulièrement admiré — autant de points que M. Oscar Bustos ne peut sans doute qu'effleurer, mais où il sait discerner l'essentiel et le dire avec précision. « Tolérance, solidarité, coopération et démocratie », telles lui paraissent être les caractéristiques de l'esprit public et pédagogique en Suisse.

Ad. F.

Vincente D. TORRES. **Plan de Estudios y reglamento general para las Escuelas Municipales**. (Sucre, Bolivie, Escuela tip. Salesiana, 1929, 1 brochure 18,5 x 26 cm. de 13 pages et tableaux).

L'auteur est un fervent de l'École active et particulièrement de Decroly. Dans son programme, il propose les centres d'intérêt suivants, qui forment autant de cercles concen-

triques: le foyer, l'école, la cité, la région, le département, la république, l'humanité, l'univers. L'étude de ces centres peut s'étendre sur un mois environ, soit sur l'année scolaire de huit mois. Comme il arrive forcément, un livre de ce genre doit s'adapter à des usages régnants, voire à des règlements officiels et comporter de ce fait des « atténuations » parfois graves du principe de l'École active intégrale (ainsi ce qui est dit des punitions et récompenses nous paraît bien « vieux jeu »!), mais comment agir pratiquement sans ces compromis? Ils sont la condition pour avancer pas à pas sur la bonne voie. Et quand on sait que M. Donoso Torres est directeur d'une école normale qui équivalait à une section pédagogique de l'Université, on ne peut qu'avoir confiance. La voie choisie est la bonne: elle mène au but.

Ad. F.

Laura VALDIVIESO de LORCA. **Primario fácil**. Método moderno para la enseñanza de la lectura, escritura, aritmética y dibujo elementales. (Santiago de Chile, Soc. Imprenta y Litografía Universo, 1932, 1 vol. ilustrado 18 x 24 1/2 cm. de 74 pp.).

L'auteur cherche à appliquer la méthode de lecture globale de Decroly. Il y a dix ans, elle avait publié un syllabaire facile. La voici convertie à la globale, non pas même celle des mots, mais celle des phrases. Des dessins montrant des jeux d'enfants: course, corle à sauter, ballon, bulles de savon, cerceau, etc., sont accompagnés de phrases courtes, en script, qui expriment les actions simples aperçues au-dessus. Les centres d'intérêt courants et quotidiens de l'enfant, de l'école, de la société se succèdent ainsi et l'on passe peu à peu à des caractères d'imprimerie courants, gros et espacés d'abord, puis un peu plus petits et plus serrés. Ici ou là des mots sont désarticulés en syllabes séparées par des tirets: cela me paraît défigurer les termes et détruire inutilement leur « figure » globale. Au bas des pages, « Mimi compte » et voici les nombres et les chiffres qui s'associent et, page après page, se multiplient et se compliquent en petites opérations. Signalons enfin les pages du bout: on y découpe suivant les pointillés les phrases du texte, et le jeu — tout à la fois exercice et contrôle — consiste à placer ces bandellettes imprimées au bon endroit.

1922-1932: quels progrès! — Qu'apportera 1942? — Ceci: les enfants feront leurs dessins. Ils diront ce qu'ils ont fait. L'instituteur l'écrira. Ils le recopieront tout bien que mal sous leur dessin. — Mais les manuels, alors? — Adieu, les manuels! « Plus de manuels scolaires », a décrié Céléstin Freinet, le grand précurseur de Saint-Paul, en France!

Jesus SALINAS, inspector visitador de las escuelas fiscales departamento de Cochabamba-Bolivia. **El Método Decroly**, serie de planes para su desarrollo en el primer año de la instrucción primaria. (Cochabamba, Lopez, 1931, un vol. 17 x 24 de 206 pp.).

Guide pour les maîtres de la première année primaire. Exposé minutieux de chaque heure de leçon, portant sur les centres d'intérêt decrolyens: alimentation (pp. 38 à 135), vêtements, habitation, travail (les mains), moyens de trans

port et soleil. Sur chaque sujet : observation, association, expression, avec indication de la matière et de la durée de celles-ci, durée variable selon les besoins de la cause ; en général l'observation (calcul, mesure) dure 4 heures, l'association (temps et espace) 1 heure seulement, l'expression (concrète, abstraite et verbale) de 6 à 10 heures. Le tout, bien entendu, adapté aux ressources locales de la Bolivie, des enfants et des maîtres boliviens. L'histoire et la littérature nationales sont mises à contribution. Ici et là, leçons occasionnelles, lors des dates marquantes de la patrie.

L'auteur a expérimenté la méthode de son livre jusque dans les détails avant de l'écrire. Le danger d'un compendium aussi minutieux est sa rigidité, si on prend tout cela à la lettre. Or l'imitation littérale est presque une nécessité pour les maîtres jeunes ou pour ceux à qui manque l'expérience. Comment sortir de ce dilemme ? Car il s'agit, si l'on n'écrite pas, de faire aussi bien, si possible mieux, et non pas plus mal que le modèle proposé. L'École normale, les stages sous la direction de bons maîtres, voilà, à mon sens, les moyens d'éviter aux maîtres inexpérimentés le risque d'expérimenter aux dépens de leurs élèves.

« Vous vous rendez compte, m'écrit M. J. Salinas, que j'ai interprété la méthode Decroly en l'adaptant aux modalités de mon pays, nationalisant la méthode pour ma patrie, ceci dans le cadre des principes psychologiques universels qui président au développement mental de l'enfant... Bien que je sois un des élèves les plus anciens du D^r Rouma, organisateur de l'instruction publique en Roumanie, je suis aussi un des partisans les plus décidés des méthodes que préconise l'« École active » et qui sont ici amplement répandues, en dépit des théories contradictoires du D^r Rouma. »

En adressant à l'auteur mes félicitations chaleureuses, je forme le vœu que ce livre ait beaucoup d'éditions, tienne compte, d'une édition à l'autre, des expériences faites et rende ainsi toujours plus de services à l'enfance et aux maîtres boliviens.

Ad. F.

El Doctor Decroly en Colombia, publié par le Ministère de l'Éducation nationale de la République de Colombie. (Bogota, Imprimerie nationale, 1939, un volume 13 x 18 de 152 pp.). Appelé par M. Agustín Nieto Caballero, fonda-

teur du Gimnasio Moderno de Bogota, le D^r Decroly est allé en Colombie en août 1925. Un neveu de M. Nieto Caballero a mis au jour ses notes ; un frère a rédigé la préface où il rend un bel hommage, non seulement au savant belge, mais aussi à celui qui l'avait invité. Frappé de la valeur de ces leçons sur le développement de l'enfant et ses besoins, le Ministre de l'Éducation Nationale a chargé l'Inspecteur général de les faire imprimer et distribuer à tous les maîtres du pays. Bel hommage rendu à l'Éducation nouvelle et, indirectement, à notre Ligue, en la personne d'un de ses plus illustres fondateurs ! Les pages qui nous ont le plus captivé sont celles où notre ami dénonce l'échec de l'école actuelle qui va souvent directement à l'encontre des besoins de l'enfant, l'abus du livre qui, aussi bien pour l'élève que pour le maître entraînés par la tendance au moindre effort, devient un écran entre l'esprit et la vie réelle. Il faut changer peu à peu le concept que, sur la foi de la tradition, le public se fait de l'école, afin que celle-ci, répondant aux besoins et intérêts profonds de l'enfant, développe ses aptitudes personnelles. Le succès national et mondial de l'école est à ce prix.

Ad. F.

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

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face la lycée)

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

PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

École active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude.
Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée.
Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée
pour les classes des lycées

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

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.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

Réduction spéciale de 30 % du 15 Décembre 1933 au 15 Mars 1934

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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

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

Téléph. Blonay 97

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ A S E N ”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafedel Jeux Éducatifs Descoendres

de

d'après M. le D^r O. Decroly

l'Institut J.-J. Rousseau

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 : 18 francs ; Étranger, 25 francs.

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

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

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

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole Nouvelle à la Campagne

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

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Sergstr.)
Hess-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande

La Nouvelle Éducation

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 77, rue Deufert-Rochereau

PARIS, XIV

Chèques postaux : Paris 1502-69

LA

MAISON des ENFANTS

(Jardin de 6.000 m.)

A

SÈVRES

117, Rue de Brancas, 117

TÉLÉPHONE 0.565

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

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

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à **Mme Ragetty**, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : MOLITOR 23-51

Téléphone : MOLITOR 23-51

Librairie Fernand NATHAN, PARIS, 16, rue des Fossés-St-Jacques, 16

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL SENSORIEL « CUNEO »

Le Matériel CUNEO, inspiré des principes pédagogiques des travaux de Beauais, Binet, etc., bien mis en valeur par Mme Montessori, ne fait toutefois aucunement double emploi avec le matériel de la célèbre doctoresse. Ces jeux intéressent le toucher, l'ouïe, l'odorat, la vue.

Les Éléments sonores sans auditif (2 séries de 6 boîtes) N° 243.....	18 50
Les Tubes à odeurs sans olfactif (2 séries de 6 tubes) N° 244.....	12 »
Les Cubes de couleurs , sens visuel (boîte de 9 cubes aux faces diversement colorées, à reconnaître et à grouper) N° 245.....	10 »
Les Boules sensorielles , sens tactile, visuel et barrique (2 séries de 7 boules de compositions différentes) N° 246.....	9 »
Les Tissus , sens tactile et visuel (2 séries de 8 étoffes variées) N° 247.....	21 »
Les Cubes tactiles , sens tactile (boîte de 9 cubes dont chaque côté présente une surface différente au toucher) N° 249.....	10 50
Les Boîtes à soulever , sens barrique (2 séries de 6 boîtes) N° 250.....	30 »
Le bandeau individuel, en boîte N° 251.....	3 »
La brochure séparée N° 252.....	1 50

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

Jeux d'encastrement en bois avec parties mobiles ripolinées, 5 boîtes de deux modèles. Chacune.....	5 »
Jeux d'identification, de superposition. Les maisons décroissantes (encastrement et superposition).....	5 »
Jeux de classement. Animaux à classer par épaisseur (ces animaux peuvent aussi être soulevés ou servir comme jeu de calcul. 5 sortes d'animaux. Chaque jeu.....	6 50
Jeu de notation musicale préparatoire à la musique.....	

MATÉRIEL DAVIDOFF

Encastrement artistiques — Maisons décroissantes — Animaux à soulever et à classer par épaisseur

Voir tous détails dans le catalogue N° 101 bis (Envoi gratuit)

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

☐ Les Soles Standard.....	12 50	☐ Les Volumes décroissants.....	10 »
☐ Les Baguettes Standard.....	5 »	☐ 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		

Le Matériel complet avec la brochure..... 72 fr.

COMPTE RENDU DU CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

Véritable Encyclopédie de la Pédagogie infantine. Prix..... 45 »
(Lire en page 16 du N° 74 l'article paru à ce sujet dans « Pour l'Ère Nouvelle »)

Le véritable matériel Montessori
est en vente exclusive à notre librairie. Nous demander le catalogue spécial N° 103

Mlle Flayol : LA METHODE MONTESSORI EN ACTION

Un volume 14 x 19, broché..... 9 50

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