

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

## REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

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

M<sup>lle</sup> HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle  
A. Hamalide, Bruxelles

D<sup>r</sup> H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International  
d'Éducation à Genève

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

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRETÉNAIRE DE LA RÉDACTION

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

Directrice Honoraire d'École Normale

### SOMMAIRE

*Catalogue du Service de Prêts de Livres.*

P. BOVEY. — *Les problèmes scolaires posés par le bilinguisme.*

H. PIÉRON. — *Compte rendu d'une Conférence donnée à l'École de l'Ermitage à Bruxelles.*

V. GHIDIONESCU. — *L'Évolution des valeurs dans l'éducation morale, en concordance avec le développement psychologique de l'enfant.*

M. et Mme H. PIÉRON et H. LAUGIER. — *Étude critique sur la valeur sélective du certificat d'études et comparaison de cet examen avec une épreuve par tests.*

B. ABERDAM. — *École tzigane. — Théâtre tzigane.*

PROFIT. — *Après quinze années de coopération scolaire.*

*Nouvelles diverses.*

*A travers les Revues : M. L. CAZAMIAN. — Revues anglaises et américaines. Livres.*

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

14<sup>e</sup> Année.

FÉVRIER 1935

N<sup>o</sup> 105

ADMINISTRATION ET REDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm — PARIS V<sup>e</sup>

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

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

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

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

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

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

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

## Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

### REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagonas 833, Buenos-Aires  
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'École active*, CAROL-MOURY.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Bitchokiro, Sofia

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengården, Copenhague.

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

HONGRIE : *A Jene Utjan*, 41, Tigris Utca, Budapest.

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

PORTUGAL : *A' Escala Primária*, Avenida da Libertade, 63, Lisboa.

ROUMANIE : *Centru Inimii Copiilor*, Strada Mama Bana, 79, Bucarest.

SUEDE : *Pedagogiska Språket*, Erikshögskolan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nova Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Colledge, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charra 1510, Montevideo.

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

YUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremska, 2, 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*. Langensalza, Beyer et Söhne, 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, Miché et Thoen, 1912 ..... (épuisé)

*La loi du progrès en biologie et en sociologie*. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Glard et Bréire, 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 chrétiennes et la méthode moderniste*. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 \*

*Transformons l'école*. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

*L'Antinomie des Écoles*. 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° 64., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)

*L'école active*. Genève. Editions Forum, n° 64., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 \*

*L'Hygiène dans les Écoles nouvelles*. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe, en japonais, en japonais, en japonais) Fr. 35 \*

*nève*, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

*L'Aube de l'École serbine en Italie*, monographies d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 13 50

*Le Progrès spirituel*. Genève. Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 \*

*Le grand cœur maternel de Pestalozzi*. Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

*La Liberté de l'Éducation*. Genève, Editions Forum, Jos. Lamartin, 1923 (Tr. en espagnol) Fr. 16 \*

*Trois pionniers de l'éducation nouvelle*. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 \*

*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° 64., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 \*

*L'Avenir de la Psychologie génétique*. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

*L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître*. Genève, Impressions Alar, et Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 \*

*L'Amérique Latine adapte l'École active*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 \*

*Cartographie épistémologique* (écrit en collaboration avec M. K. E. Kraft), 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, Payot, 1932 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 2 50

*Les Éléments constitutifs du Caractère*. Annuaire de l'enfance en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe, en japonais, en japonais, en japonais) Fr. 2 50

*Cultiver l'Énergie*. Editions de l'Imprimerie de l'École, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 \*

# 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 :** 7 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, 2 Boulevard Saint-Germain, Paris, V<sup>e</sup>, n<sup>o</sup> 697-92.

## Service de Prêts de Livres Catalogue

Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle met à la disposition de ses membres et des abonnés de « Pour l'Ère Nouvelle », ainsi que de toute personne qui en fait la demande, les ouvrages de sa bibliothèque d'éducation nouvelle, aux conditions ci-dessous :

1<sup>o</sup> Pour les membres du Groupe et les abonnés de « Pour l'Ère Nouvelle », rétribution de 3 ou de 6 fr. par volume, selon leur importance et, s'il y a lieu, des frais d'envoi pour les expéditions.

2<sup>o</sup> Pour les personnes non abonnées et non membres du Groupe : rétribution de 4 fr. 50 et 8 fr. pour frais d'envoi et dépôt du montant du prix du livre.

3<sup>o</sup> Pour les membres de l'Enseignement Public, grâce à un accord entre le Musée Pédagogique et le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, les conditions seront les mêmes que celles de la bibliothèque circulante du Musée et le renvoi des ouvrages à l'adresse du Musée Pédagogique sera fait en franchise postale.

- |  |   |
|--|---|
| ASQUITH (Lady). — La Culture de l'enfant.                                      | CAHIERS D'ENSEIGNEMENT PRATIQUE. — (7 fascicules).  |
| BEZARD (J.). — Les débuts du latin adaptés à l'enfance.                        | CATALOGUE FRANÇAIS DES FILMS ÉDUCATIFS. — (1934).   |
| BANU (D' G.). — L'Hygiène sociale de l'enfance.                                | F. CATTIER. — Les coopératives scolaires.   |
| B. I. E. — Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement en 1933. | CLAPARÈDE-SPIR (H.). — Un précurseur : A. Spir.   |
| BILSTIN (Y.). — Méthode psycho-physiologique d'enseignement musical.           | CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ENFANCE. — Paris, 1931.  |
| BONNAMAUX (C.). — Le garçon à l'âge ingrat et son éducation par le scoutisme.  | CONGRÈS PÉDAGOGIQUE des Instituteurs Polonais, 1929.  |
| BOUCHET (H.). — L'individualisation de l'enseignement.                         | CONGRÈS PÉDAGOGIQUE des Instituteurs Polonais, 1931.  |
| BOUCHET (H.). — Le scoutisme et l'individualité.                               | DALCROZE (J.). — Le Rythme.   |
| BOVEN (D' W.). — L'anxiété.  | DECROLY (D'). — Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers.                                   |
| BOVEN (D' W.). — La science du caractère.                                      | DECROLY (D') et MONCHAMP. — L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. |
| BOVET (P.). — L'instinct combattif.  | DECROLY (D') et SCHEPERS. — La sélection des mieux doués.   |
| BOVET (P.). — La Paix dans l'École.  |   |
| BOVET (P.). — Vingt ans de vie.  |   |
| BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL. — (5 fascicules, Imprimerie à l'École Saint-Paul).    |   |

- DECROLY (D') et SEGERS. — Essais d'application du test de Ballard.
- DELVAUX (A.). — Contrôle de la Stanford-Revision de Terman (tests).
- DESCOEUDRES (A.). — L'éducation des enfants arriérés.
- DESTREÉ-VANDER MOLEN (E.). — Méthode Froebel.
- DOLONNE (A.). — L'éducation des sens.
- DOTTRES (R.). — L'éducation nouvelle en Autriche.
- DOTTRES (R.). — Les études pédagogiques à Genève.
- DUCOS (H.). — Pourquoi l'école unique ?
- DUMONT (L.). — L'émotion esthétique chez l'enfant.
- DUPERTUIS (J.). — Vers l'école unique.
- DURDIKOVA (L.). — Les enfants aux yeux éteints.
- DUTHIL (R.). — Initiation à la méthode des tests.
- L'ÉCOLE DES PARENTS. — De la personnalité.
- ENQUÊTE sur livres scolaires d'après-guerre.
- FARGUES (M.). — La rédaction chez les petits.
- FERRIERE (Ad.). — L'activité spontanée chez l'enfant.
- FERRIERE (Ad.). — L'aube de l'école seraine en Italie.
- FERRIERE (Ad.). — Bakulé et son œuvre éducatrice.
- FERRIERE (Ad.). — La coéducation des sexes.
- FERRIERE (Ad.). — Cultiver l'énergie.
- FERRIERE (Ad.). — L'éducation dans la famille.
- FERRIERE (Ad.). — La liberté de l'enfant à l'école active.
- FERRIERE (Ad.). — La S. D. N. dans les écoles de la Suisse.
- FERRIERE (Ad.). — Trois pionniers de l'éducation nouvelle.
- FLAYOL (E.). — Decroly éducateur.
- FLAYOL (E.). — La méthode Montessori en action.
- FRICK (J.). — Deuxième contribution à l'étude de la méthode des tests.
- GARNIER (Ch.). — La correspondance scolaire internationale.
- GOY (H.). — La politique scolaire de la nouvelle Italie.
- GRANDJOUAN (J.-O.). — Lire, écrire, parler.
- HAMAIDE (A.). — La méthode Decroly.
- HOMMAGE AU DOCTEUR DECROLY.
- HUBERT et GOUHER. — Manuel élémentaire de pédagogie générale.
- HUGUENIN (E.). — Education et culture d'après Kerschensteiner.
- JIMENEZ (R. B.). — La réforme éducative en Colombie.
- JADOT (R.). — La notion du temps et des valeurs dans l'enseignement de l'histoire.
- JONCKHEERE (T.). — La méthode scientifique et la pédagogie.
- JOUENNE (A.). — Une expérience d'éducation nouvelle. L'École de plein air.
- LAISANT (C.). — Initiation mathématique.
- LAMBRY (R.). — Le dessin chez les petits.
- MARCHAND (G.). — Choses d'enseignement en Russie soviétique.
- MIGNOT (H.). — Michelet éducateur.
- MURESANU (C.). — Pédagogie pittoresque.
- NHARD (R.). — La méthode des tests.
- NUSSBAUM (R.). — Nos fils seront-ils enfin des hommes.
- NUSSBAUM (R.). — La puissance créatrice de l'enfant.
- O'FOLLOWELL (D'). — Des punitions chez les enfants.
- PATRI (A.). — Vers l'école de demain.
- PEREZ (B.). — L'art et la poésie chez l'enfant.
- POIGNON (M.). — L'écriture script.
- PORINOT (L.). — La crise de l'orthographe et l'école primaire.
- PROFIT (B.). — La coopération scolaire française.
- REYNIER-PACET (M.). — En évoquant notre enfance.
- ROORDA (H.). — Le pédagogue n'aime pas les enfants.
- SEGUIN (D' E.). — L'éducation physiologique.
- SEVIN (P.-Jacques). — Le scoutisme.
- SIMONET (J.). — L'aquarium scolaire.
- THIERRY (A.). — Réflexions sur l'éducation.
- UNIVERSITÉ NOUVELLE (L'), par les Compagnons.
- UNIVERSITÉ NOUVELLE (L'). 1<sup>o</sup> La doctrine.
- UNIVERSITÉ NOUVELLE (L'). 2<sup>o</sup> Les applications de la doctrine.
- Un groupe d'instituteurs au pays des soviets.
- SCHAGEN (K.-H. Van). — Le rôle de l'éducation physique dans le développement de la personnalité.
- WALLON (D' H.). — Les origines du caractère chez l'enfant.
- WALLON (D' H.). — Principes de psychologie appliquée.
- ZULIGER (H.). — La psychanalyse à l'école.
- NILSSON. — A. B. C. du mouvement pour la Paix.

- NILSSON. — Nous faisons nous-mêmes notre livre d'arithmétique.
- NILSSON. — Les Cahiers du Redressement Français : n° 1 : L'Éducation nationale.
- NILSSON. — Les Cahiers du Redressement Français ; n° 4 : Nos études supérieures.
- FERRIERE (Ad.). — L'École sur mesure à la mesure du maître.
- FERRIERE (Ad.). — Les types psychologiques.
- FERRIERE (Ad.). — Le grand cœur maternel de Pestalozzi.
- FERRIERE (Ad.). — Le progrès spirituel.
- BOSCHETTI-ALBERTI (Mme). — L'École servait d'Agno.
- FREINET (C.). — Plus de manuels scolaires.
- HAZARD (P.). — Les livres, les enfants et les hommes.
- FREINET (C.). — L'Imprimerie et l'École.
- HUGUENIN (E.). — Paul Geheeb et la libre Communauté de l'Odenwald.
- CLAPARÈDE (J.-L.). — L'Enseignement de l'Histoire et l'esprit international.
- DEWEY (J.) et DEWEY (E.). — Les écoles de demain.
- DECROLY (D') et HAMAÏDE. — Le calcul et la mesure au premier degré de l'École Decroly.
- CREMERS. — L'enseignement musical selon la méthode Decroly.
- ROGÈRE. — Pédagogie par évolution.
- DECROLY. — La fonction de globalisation et l'enseignement.
- DECROLY. — Études de psychogenèse.
- DECROLY. — Le développement du langage parlé chez l'enfant.
- DECROLY. — L'étude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation.
- DECROLY. — Comment l'enfant arrive à parler. Tomes I et II.
- SEGERS et DECROLY. — La perception visuelle et la fonction de globalisation chez les enfants.
- BOUGLE. — Le guide de l'étudiant en matière de S. D. N.
- YRJO HIRN. — Les jeux d'enfants.
- ROBIN (D' Gilbert). — L'Enfant sans défauts.
- DALHEM (Louis). — Contribution à l'introduction de la méthode Decroly.
- LEDÉNT (R.) et WELLENS (L.). — *Précis de Métrique.*

## Ouvrages en langues étrangères :

- CASOTTI (Mario). — Il metodo montessori e il metodo agazzi.
- EPSTEIN (O.). — Erziehung und Wirklichkeit.
- PETERSEN (Peter). — Pedagogik.
- HOPKINS (Prynce). — Father or sons ?
- NAUMBURG (M.). — The child and the world, The New Generation.
- NAUMBURG (M.). — Towards a new Education (Compte rendu du Congrès d'Elseleur 1929).
- NAUMBURG (M.). — NEW EDUCATION FELLOWSHIP (C. R. Congrès de Nice 1932).
- NAUMBURG (M.). — A NEW WORLD IN THE MAKING (C. R. Congrès de Nice 1932).
- NAUMBURG (M.). — Education in a changing commonwealth.

## Les problèmes scolaires posés par le bilinguisme

(D'après une conférence faite au Congrès de l'Éducation nouvelle à Johannesburg, en juillet 1934).

Constater l'ancienneté du bilinguisme comme fait et la nouveauté au contraire du problème qu'il pose, c'est faire une distinction très importante, celle du *bilinguisme administratif* et du *bilinguisme psychologique*. Quand nous parlons d'un *État bilingue* et d'un *individu bilingue*, nous employons le même mot dans deux sens qui ne sont pas identiques.

Les problèmes administratifs que pose le bilinguisme d'un État sont aussi anciens que les empires. Les archéologues nous renseignent sur les procédés adoptés par les antiques chancelleries des monarchies de

l'Orient pour correspondre avec leurs sujets dans les diverses langues de leur empire. Dans l'Ancien Testament, le livre d'Esther témoigne du soin qu'ils prenaient pour faire connaître leurs volontés « depuis les Indes jusqu'en Éthiopie dans leurs cent vingt-sept provinces, à chaque province selon sa façon d'écrire, et à chaque peuple selon sa langue » (Esther VIII, 9). Plus près de nous, deux inscriptions fameuses viennent à l'esprit dans ce contexte : la pierre de Rosette, qui rendit possible le déchiffrement des hiéroglyphes égyptiens, et l'inscription au Calvaire qui atteste, elle aussi, qu'il était dans les habi-

tudes des Romains de faire connaître aux diverses populations de leur empire multilingue les motifs d'une condamnation judiciaire.

Une histoire des procédés divers auxquels à travers les âges les administrateurs furent amenés à recourir dans les Etats bilingues n'a jamais été écrite à ma connaissance. Pour la Suisse, et ses différents cantons, on la trouve dans le beau livre, d'un caractère exclusivement historique de Weilemann, *Die vielsprachige Schweiz*.

Dans les Etats d'aujourd'hui, qu'il s'agisse des parlements, des tribunaux, de l'armée, des chemins de fer, des postes ou d'autres services publics, les moyens adoptés pour résoudre les problèmes qui se posent dans un Etat bilingue sont très divers. N'importe quel petit collectionneur de timbres saura vous dire qu'en Belgique tous les timbres portent le nom du pays dans les deux langues: de l'Etat, Belgique, Belgic; que sur ceux de l'Union Sud-Africaine les deux langues alternent (tantôt *South Africa*, tantôt *Suid Afrika*), et qu'en Suisse les timbres ne portent ni *Schweiz*, ni *Suisse*, ni *Switzerland*, mais un nom latin ressuscité pour la circonstance *Helvetia*.

Si les problèmes administratifs du bilinguisme sont si anciens, pourquoi le problème scolaire, à base psychologique, est-il tout récent? Sans doute, parce que les responsabilités de l'Etat en matière d'écoles n'ont guère été reconnues que depuis un siècle et demi. L'idée et le mot d'une « éducation nationale » datent, sauf erreur, de 1763 seulement, du mémoire de La Chalotais, au lendemain de la suppression des Jésuites en France; le premier ministère de l'instruction publique, ou quelque chose d'approchant, fut quelques années plus tard, la Commission d'éducation en Pologne, et ce n'est qu'à la Révolution française que l'idée, si courante partout aujourd'hui, de l'école publique, service de l'Etat au même titre que l'armée ou la police, doit son triomphe. (Chacun sait d'ailleurs combien de temps il fallut à l'Angleterre pour la faire sienne).

Avant l'école publique, gratuite et obligatoire, on ne voit pas que les problèmes scolaires du bilinguisme se soient posés. Dans le grand mouvement pédagogique du xvi<sup>e</sup> siècle humaniste, d'où sortiront le gymnase réformé d'abord, le collège des Jésuites ensuite, et en définitive tout ce que nous appelons aujourd'hui l'enseignement secondaire, la question de la langue de l'enseignement n'est pas posée. Les enfants vont à l'école pour apprendre le latin. L'enseignement est donné en latin, ils apprennent à lire en latin avant de savoir lire dans leur

langue maternelle, ils n'entendent à l'école parler que le latin. Dans un portrait du bon élève que nous devons au maître de Calvin, Maturin Cordier, dans son *De corrupti sermonis emendatione* (1530), on lit: « Comme il est beau d'être appelé le meilleur élève de l'école, le plus zélé, le plus savant de la classe... jamais il ne jure, jamais il ne ment, jamais il ne s'exprime en français. » Le problème du bilinguisme n'existait pas alors pour la conscience des maîtres. (Et, quelque contraire à la nature que cette interdiction de la langue maternelle nous paraît, nous sommes bien obligés de constater qu'elle n'a pas eu pour Calvin d'inconvénients appréciables: son quotient intellectuel n'en fut pas diminué, que nous sachions, et ses aptitudes à écrire dans sa langue maternelle non plus, puisque son *Institution chrétienne* est « le premier chef-d'œuvre de pure philosophie morale et religieuse à quoi notre langue vulgaire a suffi » (Lanson).

Le latin resta pendant deux siècles la langue des écoles, de moins en moins exclusivement, il est vrai. Mais au xviii<sup>e</sup> siècle encore, Rollin, dont toute la vie s'est passée à enseigner les lettres dans l'Université se plaignait, et s'excusait devant ses lecteurs, du peu d'habitude qu'il avait de s'exprimer en français.

La langue maternelle, le parler vulgaire, n'acquiesce que peu à peu la dignité d'un sujet d'études et d'une branche d'enseignement. Le *De Vulgari eloquio* de Dante, la *Défense et illustration de la langue française* de Joachim du Bellay (1548) n'ont pas, tant s'en faut, d'effet immédiat sur les écoles. Et quand on y enseigne enfin à lire en français, on n'y enseigne pas encore pour autant le français.

C'est, si je ne me trompe, non pas la pratique des écoles et le conflit du latin et de la langue maternelle, mais les usages mondains, la concurrence de la langue maternelle et d'une langue étrangère jugée, si je puis dire, socialement supérieure, qui posèrent d'abord la question qui nous occupe sur le terrain pédagogique. Le rayonnement en Allemagne, en Pologne, en Russie, de la langue de Versailles détermina nombre de princes et de nobles à prendre pour leurs enfants des gouverneurs ou des gouvernantes de langue française. L'exemple fut largement suivi; bientôt les cours et les châteaux n'eurent plus le monopole des « Mademoiselle », des « Fräulein » ou des « Miss » chargées de « montrer leur langue » à des enfants dès leur plus jeune âge.

On n'a vu d'abord que des avantages à cette manière de faire qui, en avançant en quelque façon ceux qui en bénéficient dans

l'échelle sociale, leur assure du même coup des avantages d'ordre très divers. Mais certains scrupules se font jour : à relâcher ainsi les liens qui attachent un enfant à la langue parlée autour de lui n'y a-t-il pas des inconvénients, et de toute sorte ? On croit s'apercevoir que l'élève d'un précepteur étranger parle moins bien et pense moins clairement que celui qui n'a pas reçu une éducation aussi recherchée. Nous sommes en plein XIX<sup>e</sup> siècle ; l'école obligatoire s'est installée dans des régions bilingues ; dans ces pays-là les maîtres rendent volontiers le bilinguisme responsable de tout ce qu'ils reprochent à leurs élèves : impropriétés de termes, insuffisances logiques, etc., etc.

L'opinion traditionnelle favorable au bilinguisme et les scrupules nouveaux qui lui sont hostiles s'opposent longtemps sans que les arguments qui sont avancés de part et d'autre convainquent personne. Il en est de même d'ailleurs à ce moment-là de toutes les discussions pédagogiques : elles sont formulées en termes vagues et l'on ne songe pas à recourir à des observations méthodiques ou à une expérience scientifiquement poursuivie.

Deux recherches, conduites par deux méthodes très diverses, mais également consciencieuses et dignes de remarque vont faire entrer le débat dans une phase nouvelle.

La première est une étude, publiée en 1913 sur *Le développement linguistique d'un enfant bilingue* par un linguiste français, Jules Ronjat. Il s'agit d'un cas exceptionnellement pur de bilinguisme familial : le père, Français, la mère, Allemande, se sont astreints à ne parler jamais chacun que sa langue à leur enfant. La façon dont le petit Louis acquiert les deux langues est minutieusement notée. Le mode de faire suivi ne donne lieu à aucun inconvénient : l'enfant est d'une intelligence tout à fait supérieure (j'en puis témoigner, l'ayant suivi à Genève pendant plusieurs années. Louis Ronjat vient de mourir en France à l'âge de 26 ans ; il s'était voué à la composition musicale. Et les deux langues, qu'il parlait avec une exceptionnelle facilité, lui étaient également familières).

La seconde étude, non plus linguistique mais psychologique, a été publiée en 1917, par un inspecteur des écoles du pays de Galles, J.-D. Saer. Ce n'est plus une monographie, mais au contraire une recherche expérimentale empruntant les procédés de la statistique, puisque elle porte sur 1.400 enfants de plusieurs districts gallois, urbains et ruraux. Appliquant à ces enfants l'échelle métrique de l'intelligence de Binet, Saer calcule le quotient intellectuel de tous ces en-

fants, qu'il répartit ensuite en deux groupes, les monoglottes et les bilingues. Il faut rappeler ici qu'à l'époque de l'enquête de Saer le régime scolaire du Pays de Galles ne tenait aucun compte de la langue maternelle des enfants. La langue de l'école était exclusivement, et dès la première année de l'école primaire, l'anglais. De là pour les enfants venant de familles où l'on parlait gallois, un bilinguisme, très différent de celui du petit Ronjat. Saer appelle monoglottes les enfants qui venant de familles où l'on parle anglais reçoivent leur enseignement dans cette même langue, et bilingues ceux qui, au contraire, viennent de familles où l'on parle gallois. Il distingue en outre les districts urbains et les districts ruraux.

Dans les districts ruraux les bilingues sont incontestablement en état d'infériorité : leur quotient intellectuel moyen est de 0.86 contre 0.96 pour les monoglottes. Dans les districts urbains, pas de différence : 1.00 pour les bilingues, 0.99 pour les autres.

La différence entre les districts urbains et les districts ruraux s'explique pour Saer par la circonstance que dans les premiers l'anglais est non seulement la langue de l'école, mais aussi celle de la rue où l'enfant joue avec ses camarades. Le bilinguisme en ville n'est donc pas strictement un bilinguisme d'origine scolaire, comme c'est le cas à la campagne où le maître et l'école sont seuls à représenter l'anglais dans la vie de l'enfant, où tout le reste, famille et camarades, parle gallois.

Confirmée par des travaux de Frank Smith et de John Hughes, l'enquête de Saer eut dans les écoles du Pays de Galles, un effet immédiat : on y retarda jusqu'à l'âge de neuf ans l'emploi de l'anglais comme langue véhiculaire exclusive. Elle eut aussi à l'étranger un retentissement considérable, qui se manifesta par la réunion à Luxembourg en 1928 d'une conférence internationale sur le bilinguisme et l'éducation, et par la constitution à cette conférence d'une commission internationale permanente pour l'étude des problèmes psychologiques posés par le bilinguisme.

Comme les deux belles études de Ronjat et de Saer, les travaux présentés à la conférence de Luxembourg mirent en lumière les variétés de bilinguisme psychologique, et la nécessité d'étudier séparément les effets en apparence contradictoires, pour en découvrir les facteurs essentiels. Mais ce que la réunion de Luxembourg fit éclater aussi, c'est l'extraordinaire extension du bilinguisme scolaire en ses différentes formes : États bilingues, pays à minorités linguistiques, pays d'immigration, colonies, provinces à parlars dialectaux, etc., etc.

Il est regrettable que l'absence totale de ressources ait empêché la commission nommée à Luxembourg de créer au moins un service d'information sous la forme d'un bulletin. Peut-être les récentes conférences tenues dans l'Union sud-africaine amèneront-elles une des revues pédagogiques ou psychologiques de ce pays, où le bilinguisme est plus que partout ailleurs peut-être au premier plan des préoccupations, à faire paraître de temps à autre un supplément consacré à cette question. Provisoirement, le président de la commission, auteur du présent compte rendu, à Genève, et sa secrétaire, Miss H. Saer, à Aberystwyth, servent d'agents de liaison entre les chercheurs qui, de plus en plus nombreux, surgissent en tous pays. La conférence de Luxembourg n'a pas été renouvelée, mais deux congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, à Nice en 1932, puis dans l'Afrique du Sud en 1934, en ont en quelque mesure continué les efforts, en posant devant les éducateurs la nécessité d'une étude méthodique, objective, de questions qui sont trop souvent mêlées à des revendications passionnées.

\*\*\*

Ce n'est pas mon intention de résumer une fois de plus les quelques travaux qui, en divers pays, ont tenté de résoudre par l'expérimentation les problèmes posés à Luxembourg : mesurer le degré du bilinguisme individuel, constater les effets de ce bilinguisme sur les divers processus psychiques et notamment dans le domaine affectif, vérifier si les répercussions diverses du bilinguisme sur la pensée et sur la langue tiennent surtout à la diversité native des aptitudes linguistiques individuelles, ou à la diversité des situations affectives qui accompagnent le bilinguisme à ses débuts. Nous l'avons fait ailleurs. Les études (de M. Ch. Junod) entreprises à Genève sur la relation entre les aptitudes linguistiques individuelles, la facilité de langage, et le bilinguisme, n'en sont du reste qu'à leur début. Quant à l'examen de l'autre hypothèse, suggérée à la fois par l'étude de Ronjat et par celle de Saer, il n'a pas encore été entrepris de front par la méthode expérimentale ; on le formulerait à peu près comme suit : « Le bilinguisme a des inconvénients quand la seconde langue est imposée à l'enfant contre son gré. Il n'en a pas, s'il apprend sans contrainte dans une ambiance affective favorable, comme celle de la famille ou du jeu ».

La distinction déjà faite à Luxembourg entre trois formes principales de bilinguisme : celui de la famille, celui de la

rue, celui de l'école, souligne l'importance du milieu dans lequel une seconde langue est présentée à l'enfant et assimilée par lui.

Si l'on y fait intervenir le facteur affectif, on sera amené à distinguer dans le bilinguisme familial les cas où la seconde langue est celle d'un des parents et ceux où c'est celle d'une bonne ou d'un précepteur. (Les psychanalystes suggéreront que la langue de celui des parents qui n'est pas du même sexe que l'enfant a un coefficient affectif que ne saurait avoir la langue de son conjoint.)

Les mêmes considérations amèneront peut-être à reconnaître à côté d'un bilinguisme de la rue né de la langue des camarades de jeu, celui que crée dans la conscience de l'enfant la langue dans laquelle il doit s'acquiescer des commissions dont il est chargé : à côté du bilinguisme du jeu, le bilinguisme du travail (extra-scolaire).

Enfin le bilinguisme de l'école lui-même est susceptible de se nuancer très différemment suivant que la langue de l'école est, comme c'est le cas pour la plupart des immigrants, ou pour les indigènes des colonies (ou pour les écoliers du XVI<sup>e</sup> siècle auxquels nous faisons allusion plus haut) une langue à la maîtrise de laquelle on aspire ardemment, ou au contraire, celle d'une nationalité haïe, ou méprisée.

C'est ici que la solution des problèmes administratifs posés par le bilinguisme aura à tenir compte des facteurs mis en lumière par l'étude des facteurs psychologiques.

Traditionnellement, et si l'on peut dire, instinctivement, les Etats où la question du bilinguisme s'est posée ou pourrait se poser, ont adopté en matière scolaire des solutions inspirées de deux principes contraires, qu'il vaut la peine de formuler.

« L'enfant doit être instruit dans la langue du lieu qu'il habite », c'est ce que nous pourrions appeler le principe suisse, puisque c'est en l'appliquant rigoureusement que les cantons suisses se sont assurés depuis qu'ils ont des écoles cette paix « linguistique » qui, avec une paix confessionnelle beaucoup plus tardivement conquise, les a souvent fait envier par d'autres pays. *Cujus regio ejus religio*, disait-on au XVI<sup>e</sup> siècle. On pourrait dire ici *Cujus regio, ejus lingua*. La langue de l'école, c'est la langue de l'Etat. Les Suisses n'ont pas le monopole de cet aphorisme, mais ce qui les distingue, c'est que chez eux, les autorités scolaires sont les autorités de la commune (non pas celles de la Confédération, qui est trilingue, ni celles du canton qui peut être lui aussi bilingue ou trilingue) et que, à deux exceptions près, sauf erreur (les villes de Fribourg et de Bienne), toutes les communes suisses n'ont qu'une langue, la même depuis des siècles.

En face du principe suisse, le principe expressément proclamé par la loi de l'Union Sud-Africaine : « L'enfant doit être instruit dans la langue de sa famille ». La devise *Cujus stirps ejus lingua* formulerait assez bien cette doctrine, à laquelle on trouverait, et même au xvi<sup>e</sup> siècle, dans le domaine confessionnel auquel nous touchions tout à l'heure, certains parallèles, ne serait-ce que dans l'attitude adoptée alors à l'égard des Juifs. La loi sud-africaine est formelle. L'anglais et l'afrikaans étant sur un pied d'absolue égalité, tout enfant doit être instruit dans celle des deux langues qui, de par le milieu familial où il grandit, est la sienne. Qu'il s'ensuive pratiquement de très grosses difficultés pratiques, on le conçoit sans peine : écoles anglaises et écoles afrikaans côte à côte, écoles géménées avec classes parallèles en anglais et en afrikaans, écoles même où un maître bilingue (et ils le sont tous, comme tous les fonctionnaires de l'Etat) donne, dans la même classe à des élèves dont les uns sont de famille anglaise, les autres de famille afrikaans, un double enseignement dans les deux langues, — tout a été mis en œuvre pour satisfaire à la lettre de la loi et à son esprit.

La Belgique, comme on sait, présente une combinaison de ce que nous avons appelé le principe suisse et le principe sud-africain. Le territoire du royaume a été découpé en aires linguistiques de trois sortes : ici le pays wallon, là le pays flamand, le reste — et notamment la capitale — zone bilingue. Dans cette dernière zone on applique le principe sud-africain, dans les deux autres le principe suisse.

On pourrait, croyons-nous, rendre compte de la politique scolaire de tous les Etats à l'aide de ces deux seuls principes, pourvu que l'on se rappelât que si, en Suisse, en matière scolaire, la *regio* souveraine, c'est la commune, il n'en est pas ainsi ailleurs. Jusqu'au retour de l'Alsace-Lorraine à la France, en 1918, la République française était restée une et indivisible.

Continuité locale, continuité raciale, il serait vain de chercher à démontrer la supériorité en soi, ou la plus grande légitimité, de l'un ou de l'autre de ces principes. Dans les pays où les tâches scolaires de l'Etat sont encore en une large mesure assumées par des corporations privées indépendantes de lui (Eglises, missions, colonies étrangères, etc.) le principe sud-africain est difficilement contesté. C'est le caractère de certains territoires d'être, et d'avoir été de tout temps, polyglottes. D'autre part là où le principe que nous avons appelé suisse est entré dans les mœurs, l'application du principe contraire

représenterait une révolution si complète que personne ne saurait sérieusement l'envisager. Encore que dans la ville de Berne, la population de langue française représentée à peu près un tiers des habitants, nul n'y demande la création d'une école publique où l'on enseignerait en français, et il n'y a même guère de classes privées auxquelles les parents puissent s'adresser.

Est-ce à dire que ces deux principes soient les seuls possibles et qu'un Etat nouveau, ayant à faire choix d'une politique scolaire n'ait d'autres possibilités que de prendre pour modèle ou la Suisse ou l'Union Sud-Africaine ? Je ne le crois pas. Une troisième solution est concevable, et elle est, si je ne me trompe, tout à fait dans la ligne, sinon des racismes et des nationalismes qui triomphent en ce moment, du moins de la marche des institutions libérales qui ont procuré aux Etats démocratiques la paix confessionnelle. Cette troisième solution consisterait à reconnaître que l'enfant n'appartient en première ligne, ni à son pays (*regio*), ni à sa race (*stirps*), mais à lui-même, et qu'il a le droit d'être instruit dans la langue de son choix.

Evidemment, tant qu'il est mineur, c'est son père ou sa mère qui décident pour lui, — comme en matière religieuse, ici encore. On a vu dans l'Afrique du Sud, et en Belgique aussi, des parents demander que leur enfant fût envoyé dans une école où l'enseignement ne se donnait pas dans la langue que l'enfant parlait chez lui. (Il pouvait y avoir à une telle demande plusieurs raisons utilitaires ou patriotiques : procurer à l'enfant dès son jeune âge le bénéfice d'une initiation complète dans une seconde langue, primait aux yeux de ces parents l'avantage de conserver intacte une tradition familiale). Cette requête des parents contredisait les principes posés par la loi ; elle a été refusée. On peut se demander si, au point de vue des intérêts supérieurs de l'Etat, une telle manière de faire est sage. Ce que des recherches expérimentales récentes ont montré, c'est qu'elle ne peut pas se défendre par un désir de protéger les intérêts de l'enfant contre un tort que ses parents risqueraient de lui faire.

Un directeur d'école de la colonie du Cap, M. E.-T. Logie a, très exceptionnellement, obtenu la permission d'enfreindre la lettre de la loi sud-africaine et de donner dans son école à des enfants en partie anglais, en partie afrikaans, un enseignement effectivement bilingue : la même leçon était, par exemple, donnée en afrikaans, puis récitée en anglais ou vice-versa ; les enfants anglais répondaient mieux le jour où les questions étaient

posées en anglais, mais les petits Afrikaans avaient leur revanche la fois suivante. L'expérience s'est poursuivie pendant quatre années. Elle a donné lieu ensuite à un contrôle méthodique, fait avec toutes les ressources et toutes les précautions de la pédagogie expérimentale. On a mesuré le rendement des élèves dans leur langue maternelle, dans la seconde langue, en arithmétique (cette branche étant choisie comme épreuve d'intelligence logique) et en géographie (pour voir ce que donnait une branche moins formelle). Des écoles unilingues, anglaises ou afrikaans, ont servi de point de comparaison. Le résultat a été entièrement favorable à la tentative originale et hardie de M. Logie : sur aucun point ses élèves ne se sont trouvés inférieurs à leurs camarades instruits de la façon usuelle, et pour la seconde langue ils ont eu sur tous les autres une avance

considérable. Ce bilinguisme des individus n'est-il pas tout à l'avantage d'un Etat bilingue.

Pour M. Logie, cette expérience peut être considérée comme une preuve de l'extraordinaire importance du facteur affectif. Ici la seconde langue a été présentée par le même maître que la première, avec la volonté arrêtée de ne pas faire de différences entre elles. Les enfants étaient dans les meilleures conditions pour que les récréations qu'ils passaient avec leurs camarades ne les divisassent pas en camps linguistiques, mais au contraire les incitassent à une fraternité de bon aloi, à laquelle leur apprentissage de la seconde langue trouvait son profit.

Mais, nous l'avons dit, les problèmes que soulève le bilinguisme sont trop complexes pour qu'il ne soit pas indispensable de continuer le travail de recherche.

---

## Compte rendu de la conférence de M. Henri Piéron à l'École nouvelle de l'Ermitage à Bruxelles

---

Après une minute d'émotion intense pendant laquelle le conférencier, ami du Docteur Decroly, et toute l'assistance, sont assaillis par les souvenirs du grand disparu, M. Piéron aborde immédiatement le sujet qu'il se propose d'exposer de synthétiser ce soir : « Psychologie et Pédagogie ».

Parler de la pédagogie mise en rapport avec la psychologie et basée sur elle c'est rappeler en même temps tous les efforts et tout le travail du Docteur Decroly.

Ces deux sciences se prêtent d'ailleurs un appui mutuel, elles bénéficient réciproquement de leurs ressources. Que la pédagogie ait gagné au rapprochement avec la psychologie, c'est un fait mis en lumière par toute la distinction entre la pédagogie traditionnelle, métaphysique, et la pédagogie scientifique ; c'est l'objet de cet entretien.

Mais s'il est moins évident que la psychologie ait bénéficié de son contact plus étroit avec la pédagogie, ce n'en est pas moins exact. Ici M. Piéron rappelle une formule qu'il a déjà employée ailleurs et qui sous sa forme angulaire exprime une réalité : les hypothèses émises par les sciences sont — en passant dans la pratique et les techniques — soumises à des sanc-

tions. La philosophie manque de ces sanctions immédiates, elle peut échafauder des systèmes, élaborer des formules, rien ne permet d'en vérifier la justesse, rien tout au moins n'avertit de leur fragilité. Les réalisations pratiques sont pour les sciences la vérification des formules établies ; et l'écroulement des édifices bâtis en fonction de ces formules marque souvent l'écroulement des systèmes qui les avaient fait concevoir.

Pour la psychologie, la pédagogie sert de sanction ; c'est la pédagogie qui vérifie les hypothèses psychologiques et assure souvent de leur exactitude.

Les questions que se pose la pédagogie pourraient être ramenées à ces trois problèmes essentiels : L'adulte dans ses rapports avec l'enfant dont il fait l'éducation doit-il intervenir ? quand faut-il intervenir ? et comment faut-il intervenir ?

*Faut-il intervenir ?* En réaction à une pédagogie qui bridait l'enfant, le conduisait pas à pas, ne lui permettait aucune initiative, on a vu des pédagogues conseiller de suivre l'enfant, et de laisser faire la nature. Ils conseillaient de placer l'enfant dans un milieu adéquat, propre à susciter ses intérêts et puis de suivre son évolution.

Cependant s'il est impossible de faire des expériences sur les enfants, permettant de mettre en lumière les erreurs partielles d'une telle théorie, on possède plusieurs exemples qui permettent de se faire une opinion. Un des plus caractéristiques et des plus proches est celui de ces deux petites filles recueillies dans l'Inde par un pasteur protestant dans une tanière où elles avaient été élevées par une louve. L'une d'elles avait huit ans, l'autre deux, mais ni l'une ni l'autre ne rappelaient par leur évolution le type humain. Elles marchaient en se servant des quatre membres, prenaient leur nourriture en lappant, étaient physiologiquement des enfants de l'homme, mais toutes leurs manifestations de vie étaient restées du type animal.

D'ailleurs nous savons que les enfants nés sourds, et qui n'ont pas par conséquent le moyen d'entendre parler n'imaginent pas le langage et deviennent sourds-muets.

Il semble donc qu'il faut intervenir, comme Decroly l'avait compris, mais il s'agit d'intervenir habilement et sciemment.

*Quand faut-il intervenir ?* Il y a un moment précis de l'évolution de chacun des processus psychiques de l'enfant où il convient d'aider à leur éclosion.

La connaissance de ces stades serait de la plus grande importance et de la plus grande nécessité pour la pédagogie. On a dit que l'enfant récapitule pendant l'enfance les phases de l'évolution humaine. Cette affirmation prise grossièrement et systématiquement présente probablement des exagérations et des erreurs ; mais il est un fait que l'enfant passe normalement et régulièrement par des étapes bien déterminées qu'il est indispensable de connaître ; c'est à leur détermination que s'était attaché Decroly qui — comme vous le savez — était avant tout un psychologue. Des institutions spéciales se sont assignées comme tâche l'étude de ces problèmes et certaines — telle l'Université et le Centre de Recherches de Yale — par exemple, disposant de crédits importants et de moyens perfectionnés ont déjà pu réaliser des expériences convaincantes.

On a prouvé par exemple qu'il était inutile, sinon néfaste, d'intervenir trop tôt en éducation, de faire l'éducation de processus soit psychiques soit physiques, pour lesquels l'enfant n'était pas encore outillé biologiquement. De deux jumelles aussi semblables que possible, l'une a été exercée dès l'âge de 1 an et quelques semaines à monter un escalier. Chaque jour elle fut soumise à des exercices appropriés. Au bout

de 7 semaines elle gravissait parfaitement l'escalier. Sa sœur qui avait été tenue écartée de cet exercice y est elle-même soumise ; et l'on constate que deux semaines plus tard, les deux enfants sont au même degré de développement quant à cet exercice. Le moment étant venu l'enfant est capable avec un très petit nombre d'exercices de réaliser ce qui demande de grands efforts prématurés.

Il faut intervenir au moment précis, nous savons, par exemple, que vers l'âge de trois ans l'enfant est doué d'une facilité exceptionnelle pour l'étude des langues, et que des petits séjournant à cet âge-là à l'étranger acquièrent plus rapidement que leurs parents la possibilité de se faire comprendre.

Attendre trop tard est également préjudiciable au développement, comme le prouve l'exemple des petites filles de l'Inde dont la situation a été rappelée : celle qui était âgée de huit ans au moment où elle fut découverte, ne parvint que très difficilement à acquérir quelques mots.

*Comment intervenir ?* L'intervention de l'éducateur doit tenir compte de certains facteurs. Tout d'abord l'enfant n'est pas un petit adulte. La biologie nous a déjà fait connaître bien des aspects pour lesquels la distinction entre l'adulte et l'enfant ne se ramène pas à une simple question de proportions.

L'enfant a sa mentalité particulière dont il faut tenir compte. Trop souvent l'éducation que l'adulte tend à donner à l'enfant est basée sur ce que lui-même conçoit comme adulte et ne répond pas aux besoins ni aux possibilités de l'élève.

Si nous voulons obtenir des résultats appréciables nous devons partir de ce que l'enfant peut, et le conduire pas à pas vers une possession de plus en plus complète et de plus en plus grande de ses moyens. Decroly l'avait parfaitement compris dans sa pédagogie, et il attire particulièrement notre attention sur certains aspects de cette question. Il a mis en lumière par exemple le phénomène de globalisation signalé précédemment par Renan sous le nom de syncrétisme. L'enfant prend connaissance des choses d'une façon globale, ses premières perceptions sont des perceptions globales, c'est-à-dire qu'il prend tout d'abord connaissance de complexes, parce que le complexe est la réalité. Le chien attaché et dont on n'a rien à craindre, le chien mis en liberté et qui aboie d'une façon effrayante, sont des réalités distinctes, des complexes, des perceptions globales premières, l'idée abstraite de chien ne vient que bien plus tard.

Il ne faut pas confondre la perception avec une certaine attirance qui momentanément force les regards : une couleur vive, un éclair brusque, un coup inattendu nous obligent à tourner la tête et attirent nos regards. Ce n'est pas là une perception, et il arrive très souvent que des psychologues confondent ces phénomènes lorsqu'ils prétendent que la vision des détails précède la vision globale.

Cette vision globale, cette perception de réalités concrètes a été utilisée par Decroly dans l'enseignement lorsque, pour la lecture, par exemple, il commence par le mot, par la phrase significative, réelle, et laisse pour plus tard la lettre abstraite et sans signification. Il reprend d'ailleurs en cela la succession normale des stades de l'évolution humaine : le langage fut inventé et utilisé bien avant que l'on eût conçu les signes abstraits et schématiques que nous employons aujourd'hui pour le reproduire.

Pour agir il faut des mobiles, il faut ajouter des raisons propulsives à ces raisons purement intellectuelles. Dans l'école traditionnelle les mobiles pouvaient se ramener à trois principaux : la crainte des punitions, le désir d'obtenir des louanges ou des félicitations, le désir de faire plaisir au supérieur. C'était là des mobiles artificiels, variables d'un maître à l'autre et plus ou moins efficaces. L'école nouvelle cherche ses principes moteurs dans l'activité même de l'enfant, elle se base sur les tendances, elle satisfait les besoins de l'enfant.

Toute la méthode des centres d'intérêt est établie en fonction de ces tendances, elle s'appuie sur l'évolution des intérêts et des besoins de l'élève. Elle permet aux éducateurs de développer leur enseignement suivant les démarches de la pensée, de tenir compte des aspirations et des aptitudes de chacun, et de réaliser ce que Claparède a appelé l'école sur mesure.

Conçu de cette façon, l'enseignement permet-il de passer en revue avec l'enfant toutes les notions du programme ? Est-ce vraiment là une chose indispensable, et les notions ainsi inscrites dans le programme sont-elles toujours celles qui répondent le mieux aux nécessités de la vie de l'enfant. Il suffirait pour s'en convaincre de vérifier combien de données reçues à l'école primaire même sont

oubliés par des adultes, sans que cet oubli les empêche de très bien remplir leur rôle dans la vie. Ils ont oublié une quantité de choses étudiées, mais ils savent où ils pourront les retrouver, et c'est là ce qui est utile et intéressant. Il est impossible aujourd'hui de confier à sa mémoire une partie même infime de l'ensemble des connaissances humaines, en dehors de sa spécialité, l'homme cultivé possède des vues générales, de grandes idées d'ensemble, et de plus sait où il pourra puiser les données utiles à l'augmentation de ces connaissances. Il possède la capacité de se servir des instruments de travail que les techniques de la civilisation moderne mettent à sa disposition. Il supplée à l'insuffisance de sa mémoire par l'utilisation de ce que M. Piéron appelle « la mémoire sociale ». Précisément à l'école Decroly on met l'enfant en contact constant avec les techniques modernes, on lui fait acquérir la capacité de se servir avec intelligence et rapidité des instruments : livres de documentation, dictionnaires, journaux, etc.

Telles sont quelques-unes des données acquises par la pédagogie grâce à ses rapports avec la psychologie, telles sont aussi les vues que Decroly essayait et était parvenu à mettre en pratique dans son école. Il n'a jamais voulu fixer définitivement sa pédagogie parce qu'en réalité cette cristallisation eût été justement opposée à l'esprit même de sa méthode. Il était opposé à tout système, il a donné une tendance, il a montré dans quel sens l'effort devait être porté, il a toujours voulu tenir sa pédagogie au contact des progrès scientifiques de la psychologie, M. Piéron souhaite que les disciples de Decroly continuent son œuvre, et la visite qu'il a faite à l'école de l'Ermitage l'a persuadé que, là, on continue.

Voilà, sèchement et brutalement résumée, cette conférence qui tint en suspens tout l'auditoire attentif, mais ce que nous n'avons pu rendre c'est le charme, l'élégance de l'exposé, l'enthousiasme qui à certain moment prenait le conférencier, l'éloquence simple et si harmonieuse qu'il mit à développer sa thèse, l'émotion qui saisit l'assistance et se prolongea longtemps encore après que M. Piéron eut terminé.

A. JADUILLE.

# L'évolution des valeurs dans l'éducation morale en concordance avec le développement psychologique de l'enfant<sup>(1)</sup>

par

Vladimir GHIDIONESCU, professeur à l'Université de Cluj (Roumanie).

Il semble que les assises scientifiques de l'éducation morale de nos jours, s'élaborent avec plus de peine que celles de l'enseignement ou de l'éducation intellectuelle.

Il n'y a pas longtemps que Meumann, le chef de la pédagogie expérimentale en Allemagne, se plaignait du manque d'une échelle de mesure propre au jugement moral de l'enfant, telle que les tests de l'intelligence, ou ceux pour le jugement esthétique.

Et pourtant, des recherches très précieuses sur l'évolution des idéals des enfants, ou sur celle de leurs intérêts ou de leurs sentiments religieux, qui pour la plupart ne peuvent pas se séparer des jugements moraux, ou bien des tests — comme ceux de Fernald — qui établissent les étapes de l'évolution du jugement moral de l'enfant, (voir aussi l'ouvrage synthétique de Piaget sur le jugement moral de l'enfant), forment une assez riche archive de documents d'un intérêt indiscutable pour l'éducation morale. En pratique, l'école active ou l'éducation nouvelle cherche un point d'appui dans ces documents psychologiques pour les méthodes qu'elle applique dans l'éducation morale.

Cependant, malgré tout le progrès accompli de nos jours, sous l'égide du principe de l'*autonomie morale*, qui ne manque pas, il est vrai, de retenir ce qu'il y a de nécessaire de l'ancien principe de l'*autorité morale*, l'éducateur, (parents ou maîtres), se trouve encore dans la pratique devant pas mal de difficultés, faute d'avoir une image claire, un fil conducteur à travers le dédale des valeurs morales mêmes, une mesure exacte de ces valeurs, qui lui faciliterait la tâche, pour le maniement de l'enfant et de l'adolescent. On doit prendre en considération, d'un côté, les exigences de notre temps qui tendent à l'expansion de la personnalité humaine, et celles d'une humanité plus idéale, capable de concentrer les forces morales communes à tous les hommes, en vue de la réalisation d'une vie spirituelle meilleure. D'un autre côté, il faut chercher les moyens les plus

propres, les formes les plus concrètes, en vue de la réalisation de ces aspirations. Il faut que l'éducateur sache dans la pratique agencer les diverses pièces dont se compose le mécanisme si compliqué qu'est au fond l'éducation morale. Autrement, il risque de planer dans le vague, ou de faire fausse route.

J'ai tâché de préciser autrefois les facteurs qui composent le caractère moral, (ce que Herbart n'avait pas fait). Mais il reste à savoir si (outre la contribution de l'enseignement), il n'y a pas lieu, pour atteindre le but de l'éducation dans la formation du caractère, d'établir un tableau de la marche évolutive des valeurs morales mêmes, suivant l'évolution psychologique de l'enfant.

La connaissance de ces facteurs présente la même utilité pour l'éducation morale en général, que pour l'éducation du caractère moral. Je les ai signalés comme faisant partie des trois ordres de notre vie psychique : l'ordre affectif, l'ordre intellectuel et l'ordre du vouloir.

Dans l'ordre affectif : le sentiment de la conscience du moi ; le sentiment de sympathie (familiale, sociale, nationale, humanitaire et religieuse) et enfin, le sentiment du travail.

Dans l'ordre intellectuel : l'idée de droit, l'idée de solidarité et l'idée de devoir.

Dans l'ordre du vouloir, les trois formes de volonté qui correspondent aux deux autres ordres, c'est-à-dire : l'indépendance de la volonté, l'unité ou la logique de la volonté, et la force ou l'énergie de la volonté.

Tous ces éléments du caractère moral, et en particulier ces formes de volonté, peuvent être éduquées aussi par l'ensemble des branches de l'enseignement. Mais c'est surtout le régime du travail, le milieu de vie intellectuelle et morale et les méthodes de l'éducation active, en fait de discipline morale, qui peuvent favoriser et diriger l'éducation du caractère.

Pour ce qui est de l'éducation morale pro-

(1) Rapport présenté au 16<sup>e</sup> Congrès international d'Éducation morale de Cracovie, en septembre 1934.

(1) L'éducation du caractère moral, trait d'union entre l'éducation de la personnalité et l'éducation sociale. « Pour l'Ère Nouvelle », mars 1933.

prement dite, je pense, comme les philosophes anglais, *David Hume* et *Adam Smith*, que le moteur essentiel qui détermine l'évolution morale chez l'homme, ne peut être que le sentiment de la sympathie. C'est ce sentiment qui devient pour l'homme une de ses sources les plus riches de forces morales, à condition que l'éducation aide à son développement normal, ou parfois qu'elle le corrige.

C'est lui qui doit devenir le pivot sur lequel on peut établir les diverses formes d'associations entre les facteurs psychologiques et les valeurs morales. Voici un tableau synthétique de ce processus :

I. — FACTEURS HÉTÉRONOMES : Mécanisation des actes, habitudes.

1° a) Sympathie suscitée pour l'effet de l'acte moral. Approbation, récompense, plaisir.

b) Aversion suscitée pour l'effet de l'acte immoral. Désapprobation, punition, déplaisir. Dans les deux cas il s'agit des actes de l'enfant ou de ceux des autres.

2° a) Sympathie suscitée pour la cause qui a produit cet effet.

b) Aversion suscitée pour la cause qui a produit cet effet.

On a ici à faire à ce que *Wundt* appelle : l'hétéronomie des fins, c'est-à-dire la transformation de l'effet en cause et inversement. Pour susciter la sympathie pour l'effet ou la cause des actes moraux des autres, ainsi que l'aversion pour les actes immoraux des autres, il faut évoquer chez l'enfant la représentation de l'effet ou de la cause des actes semblables de sa propre vie, qui éveilleront en lui les sentiments qu'il éprouve dans l'accomplissement d'actes semblables.

Il ne faudrait pas méconnaître, comme on vient très souvent de le faire, la qualité morale des actes accomplis par l'enfant ou par les autres hommes, pour ces motifs. Ils correspondent, il est vrai, à un degré inférieur de l'évolution morale. Mais ils correspondent aussi à une étape de l'évolution psychique de l'enfant, à laquelle le mécanisme de l'association entre effet et cause — plaisir-déplaisir — joue un rôle plus décisif. C'est l'étape où l'on doit faire prévaloir l'habitude et l'imitation dans l'éducation morale. Dans ces cas le sentiment de sympathie pour certains actes et celui d'aversion pour d'autres, n'est pas indépendant de ce qu'on nomme : autorité-soumission.

II. — FACTEURS INTERMÉDIAIRES entre l'hétéronomie et l'autonomie des actes moraux.

a) Sympathie suscitée pour l'énergie psycho-physique déployée en vue de l'accomplissement de l'acte moral.

b) Aversion suscitée pour l'énergie psycho-physique déployée dans l'accomplissement d'un méfait. Il s'agit dans les deux cas de l'énergie qui se rapporte à l'enfant et de celle qui se rapporte aux autres.

Ex. : Apprendre, en vue de l'énergie déployée dans le travail, donc pour l'amour du travail. Dégoût pour l'énergie déployée pour une mauvaise action, etc.

La structure égocentrique du psychisme de l'enfant, pousse spontanément celui-ci à prendre plaisir au déploiement de sa propre force psycho-physique, dans l'accomplissement de toute activité. Ainsi le jeu se transforme peu à peu en travail. Il faut seulement canaliser cette énergie de l'enfant, dans la direction de l'éducation morale. A partir d'un certain moment, c'est la sympathie suscitée pour l'énergie même dans l'accomplissement d'un acte moral, ou l'aversion suscitée pour l'énergie d'un acte contraire à celui-là, indépendamment de la valeur morale intrinsèque, qui doit guider l'enfant.

Par tout ce que je viens de dire, ne peut-il sembler que celui-ci finisse par perdre de vue le contenu objectif de la valeur morale ? Qu'il commence dorénavant à se complaire trop dans le jeu souvent pernicieux de ses propres forces ? Nullement. Car, le bien comme le mal, ne perd rien de leur valeur morale. Mais l'un et l'autre deviennent par là plus personnels pour l'enfant. La valeur morale jouit maintenant d'un rayonnement plus intérieur de sympathie de la part de l'enfant, que dans l'étape précédente. Le déploiement de l'énergie des autres personnes dans l'accomplissement d'actes semblables, suscite pour l'enfant un milieu favorable de suggestion pour la sympathie ou pour l'aversion de ces actes. Voilà pourquoi ce facteur occupe dans l'éducation une place intermédiaire entre l'hétéronomie et l'autonomie morale.

III. — SYMPATHIE SUSCITÉE POUR LES CENTRES D'ATTRACTION DES SENTIMENTS MORAUX (1). Ce sont des images, des idées ou des jugements qui ont formé et entraîné autour des actes accomplis dans le courant de la vie de l'enfant un nombre de sentiments, qui de leur côté ont arrêté ou déclenché certains actes.

Quand plus tard, devant l'accomplissement du même acte, réapparaissent la

(1) Les « Summationszentren sittlicher Gefühle » selon la formule de G. Stüring. *Moralphilosophische Streitfragen*. Leipzig, 1903.

même image, l'idée ou le jugement, les mêmes *sentiments* renaissent aussi, pourvus de la même faculté de *déclenchement* ou d'*inhibition* de l'acte. Ainsi l'image de la mère, du père, d'un ami, d'un maître, ou des personnalités de l'histoire ou de la littérature. Ainsi l'idée de Dieu — Jésus-Christ, — ou l'idée du devoir, ou le jugement de ce qu'il est permis ou défendu de faire, ou enfin, un principe quelconque de conduite, peuvent rendre cet office.

Car dans ces cas, la sympathie suscitée par certains actes, ainsi que l'aversion suscitée pour certains autres, s'empressent de ce que la personnalité humaine a de plus vivant et de plus communicatif pour l'enfant, ou de ce que sa tendance à personnalifier a de plus intuitif. Jusqu'à l'état d'adulte sa vie sera poursuivie par ces centres d'attraction pour des sentiments moraux, si ceux-ci ont été fortifiés en lui. Les jugements moraux ou les principes de raison qui ont plongé si fortement jadis avec leurs racines dans cette affectivité, et sont devenus de plus en plus abstraits, peuvent maintenant prendre de l'empire sur la conduite de l'enfant et de l'adolescent. Toutes les tendances psychiques de la personnalité de ce dernier surtout, concourent à cette élaboration. Nous sommes ici en pleine autonomie morale. On commence par agir par respect

de soi-même ou par respect de la personnalité d'autrui. On a frayé par là le chemin qui peut conduire à la formation du caractère moral.

Ces étapes, à mon avis, ne doivent pas cependant être conçues comme absolument successives dans le temps. Bon nombre de valeurs peuvent coexister à une même époque. Pourtant, à certaines étapes du développement psychologique de l'enfant ou de l'adolescent, il faut savoir faire appel à une valeur plutôt qu'à une autre.

L'éducateur sentira bien tout seul ce qu'il faudra faire prévaloir à un moment donné, selon la personnalité de l'enfant ou son évolution psychologique. Faudrait-il rappeler que de la personnalité de l'éducateur lui-même devrait rayonner autour de l'enfant autant de sympathie, ou autant d'aversion, qu'il en exige pour les mêmes actes ?

Étant à même de connaître le vif intérêt des maîtres d'école de toutes les catégories, pour les questions concrètes et pratiques de l'éducation morale, j'ai essayé d'esquisser brièvement ce problème, qui m'a paru d'assez grand intérêt pour la pratique de l'éducation morale.

Il faudrait, peut-être, songer à l'approfondir davantage aujourd'hui, quand on met en discussion l'organisation des forces morales de l'humanité par l'éducation.

## Étude critique de la valeur sélective du certificat d'études et comparaison de cet examen avec une épreuve par test

*Contribution à une docimastique rationnelle*

par

H. PIÉRON, Mme H. PIÉRON et H. LUCIEN.

Désirant comparer les résultats d'un examen traditionnel, comme le certificat d'études primaires, avec ceux d'une épreuve de tests, nous fîmes exécuter, juste à la veille de cet examen, en juin 1922, par les élèves qui devaient y prendre part, dans quelques écoles, un ensemble de 6 tests.

Nos sujets, au nombre de 117, appartenaient à trois écoles communales de la Seine et avaient, comme âge moyen, 12 ans et 6 mois.

Nous avons eu à notre disposition, pour chaque sujet :

1° Les notes obtenues au certificat d'études pour chaque épreuve ;

2° Les points correspondant à l'exécution des 6 tests ;

3° Les notes obtenues au cours de l'année scolaire, fondant le classement de fin d'année.

Le certificat d'études est l'examen final de l'enseignement primaire élémentaire ; il sert

à indiquer si l'enfant a acquis le minimum nécessaire de connaissances et de culture lui permettant de quitter l'école pour se préparer à un métier, ou pour continuer ses études dans l'enseignement primaire supérieur quand il possède des aptitudes intellectuelles nécessaires, ou s'il doit continuer encore la scolarité élémentaire. Le certificat d'études représente donc, en somme, la sanction du travail de l'enfant à l'école de 6 à 13 ans.

Cet examen comprend deux parties :

Les épreuves de la première série, qui confèrent la première admissibilité et qui sont toutes des épreuves écrites, sont au nombre de 6 :

- 1° Rédaction cotée de 0 à 10 ;
- 2° Orthographe cotée de 0 à 10 (5 points pour la dictée et 5 points pour les questions de grammaire). La note 0 est éliminatoire ;
- 3° Arithmétique cotée de 0 à 20 ;
- 4° Histoire, géographie ou sciences usuelles, cotées de 0 à 10 ;
- 5° Dessin (garçons), couture (filles), cotées de 0 à 10 ;
- 6° Ecriture, cotée de 0 à 10.

Le total des points exigés pour être admissible est de 30 au minimum, dont 20 au moins pour les 4 premières épreuves.

Les épreuves de la deuxième série, réservée aux admissibles, comprennent 7 épreuves, presque toutes orales :

- 1° Interrogations sur l'histoire, la géographie ou les sciences usuelles, cotées de 0 à 10 ;
- 2° Lecture expressive, cotée de 0 à 10 ;
- 3° Récitation, cotée de 0 à 10 ;
- 4° Calcul mental, coté de 0 à 10 ;
- 5° Gymnastique, cotée de 0 à 10 ;
- 6° Note donnée sur l'examen du cahier mensuel, cotée de 0 à 3 ;
- 7° Chant, coté de 0 à 3.

Il faut un minimum de 25 points dans la seconde série pour être reçu, dont 8 au moins pour les deux premières épreuves.

Nous avons utilisé nos données de la façon suivante : Un classement a été fait d'après les points obtenus dans l'ensemble de l'examen.

Nous avons ensuite relevé les notes des épreuves de nos sujets, en rangeant ces épreuves en trois groupes que nous appellerons A, B, C.

Dans le groupe A, nous avons fait entrer les épreuves, écrites ou orales, qui font surtout ou presque exclusivement appel à la mémoire et au bagage de connaissances ac-

quises : 1° Récitation, 2° Orthographe et grammaire, 3° Histoire, géographie, sciences usuelles. (Total maximum : 40 points.)

Dans le groupe B, au contraire, nous avons fait entrer les épreuves qui font, ou devraient faire appel surtout au raisonnement, à l'imagination, à la compréhension, c'est-à-dire aux fonctions intellectuelles : 1° Rédaction, 2° Arithmétique, 3° Lecture expressive. (Soit un total maximum de 30 points.)

Dans le groupe C, enfin, nous avons réuni les autres épreuves pour lesquelles interviennent des qualités de soin et d'ordre, ou d'adresse, des aptitudes extra-intellectuelles (par exemple d'ordre musical) : 1° Dessin, 2° Ecriture, 3° Gymnastique, 4° Cahier, 5° Chant. (Soit un total maximum possible de 36 points.)

Pour ces trois groupes, nous avons fait le même classement général que pour l'ensemble de l'épreuve-examen.

Une difficulté s'est présentée du fait que les enfants éliminés à l'examen écrit ne passaient pas toutes les épreuves.

Voici comment nous avons opéré pour calculer les corrélations entre les résultats globaux de l'examen pour chaque enfant et les résultats obtenus avec nos tests, et entre le classement à l'examen et le classement de fin d'année établi par les maîtres d'après les notes scolaires.

Pour ceux qui passèrent toutes les épreuves du certificat (soit 106 dont 102 reçus et 4 éliminés à l'oral), le classement se fit d'après le nombre total de points obtenus à l'examen (écrit et oral additionnés) ; pour ceux qui furent refusés à la première partie (écrit) de l'examen (11 sur 117), le nombre des points obtenus à la première partie fut majoré de telle sorte que le total attribué représentât la même proportion vis-à-vis du maximum. Un enfant ayant obtenu 20 points sur 60 à l'écrit, et éliminé de ce fait, est placé dans le classement général comme s'il avait eu  $20 + 19 = 39$  (sur 116).

Mais, pour les corrélations entre groupes d'épreuves, nous n'avons naturellement utilisé que les résultats de ceux qui avaient poursuivi l'examen jusqu'au bout (reçus ou refusés), qui avaient, par conséquent, exécuté les trois groupes A, B, C, en totalité.

Les corrélations relatives aux résultats globaux du certificat concernent donc 117 sujets, et les corrélations des groupes partiels d'épreuves A, B, C, 106 sujets seulement.

D'autre part, pour le classement scolaire, nous n'avons pu le réaliser unique, puisque nous avions affaire à 3 écoles différentes où les modes de notation n'étaient pas nécessairement identiques. Nous avons alors éta-

bli un classement distinct, pour les résultats du certificat d'études et ceux des tests, des enfants de chaque école et établi les corrélations avec les classements scolaires de chacun de ces groupes ; et nous avons pris le coefficient de corrélation moyen en indiquant les valeurs partielles de chaque école.

\*\*

Les tests expérimentés furent au nombre de 6, choisis de manière à fournir des indications aussi différentes que possible sur les aptitudes mentales :

- 1° Le test des permutations de Claparède ;
- 2° Le test de mémoire des 15 mots (technique de Claparède) ;

3° Le test des phrases absurdes (phrases de Binet) ;

4° Le test de formation de mots avec des lettres données (type donné dans Whipple) ;

5° Le test des analogies de Woodworth et Wells ;

6° Le test de remarque des changements simples, de Rybakoff.

Les résultats des tests ont servi à faire le classement des sujets pour chacun d'eux et pour l'ensemble de cette épreuve.

Ce sont ces multiples classements qui nous serviront dans l'étude des corrélations.

Les corrélations ont été calculées par la méthode des rangs (indice  $r$  de Spearman).

Voici d'abord les indices de corrélation que nous avons trouvés dans la confrontation des tests entre eux :

Permutations	Formation de mots avec 8 lettres	Mémoire des 15 mots	Changement à remarquer	Analogie	Phrases absurdes	
+ 0,094	- 0,17	- 0,38	- 0,088		+ 0,18	Analogies
+ 0,007	- 0,14	- 0,14		- 0,088	+ 0,136	Changement à remarquer
+ 0,02	- 0,394		- 0,14	- 0,38	+ 0,094	Mémoire des 15 mots
+ 0,32		+ 0,394	+ 0,14	- 0,17	+ 0,22	Formation de mots avec 8 lettres
+ 0,169	+ 0,22	+ 0,094	+ 0,136	+ 0,18		Phrases absurdes
	+ 0,32	+ 0,02	+ 0,007	+ 0,094	+ 0,169	Permutations

### 1° Corrélations des classements globaux.

Si nous comparons les classements de nos sujets à la fois pour l'ensemble des épreuves du certificat, pour l'ensemble des tests et pour les notes scolaires (classement de fin d'année), voici ce que nous constatons : il n'y a qu'une corrélation positive très faible :

$$+ 0,20 (\pm 0,074)$$

entre la réussite au certificat et notre examen de tests (1).

La corrélation est plus forte entre le classement au certificat d'études et le classement de fin d'année ; elle atteint en moyenne + 0,55, avec pour chaque école les coefficients : + 0,46 ( $\pm 0,140$ ) ; + 0,515 ( $\pm 0,110$ ) ; 0,73 ( $\pm 0,085$ ).

Mais on aurait pu s'attendre à ce qu'elle fût notablement plus forte.

(1) En faisant le calcul des corrélations pour chaque école, nous trouvons : + 0,20 ( $\pm 0,141$ ) ; 0,03 ( $\pm 0,166$ ) ; + 0,39 ( $\pm 0,133$ ).

2<sup>e</sup> *Corrélations partielles avec chaque test.*

Chaque test étant comparé d'une part avec le certificat d'études et, d'autre part, avec le

classement d'ensemble pour les tests, nous obtiendrons les corrélations résumées dans le tableau suivant :

Permutations	Mémoire des 15 mots	Phrases absurdes	Formation de mots avec 8 lettres	Analogies	Changement à remarquer	
+ 0,399 ± 0,077	- 0,007 ± 0,092	+ 0,0054 ± 0,092	+ 0,136 ± 0,091	+ 0,062 ± 0,089	+ 0,049 ± 0,095	Classement du certificat
+ 0,58 ± 0,061	+ 0,42 ± 0,076	+ 0,58 ± 0,061	+ 0,63 ± 0,056	+ 0,21 ± 0,088	+ 0,27 ± 0,87	Classement pr. l'ensemble des tests

Avec le classement global du certificat d'études, 4 de nos épreuves ont une corrélation pratiquement nulle : la supériorité dans la répétition des mots entendus une seule fois, après un intervalle de 10 secondes, est sans rapport avec la réussite de l'examen ; de même pour la supériorité dans la critique des absurdités et dans la capacité à trouver des relations analogiques — épreuves d'intelligence incontestables ; et enfin pour la supériorité dans la capacité d'observation visuelle.

Une très faible corrélation positive concerne la capacité d'évocation verbale des mots constitués avec des lettres déterminées,

une plus forte pour la rapidité de réalisation des diverses combinaisons possibles de 4 lettres.

En ce qui concerne l'ensemble des tests, sauf pour les analogies et l'observation visuelle des changements, les corrélations sont assez fortes, mais elles n'ont qu'un intérêt limité.

3<sup>e</sup> *Corrélations dissociées des groupes d'épreuves du Certificat.*

Si nous examinons comment se comportent les trois groupes d'épreuves : A, B, C, nous obtenons les résultats globaux suivants :

CORRÉLATIONS	Groupe A	Groupe B	Groupe C
Avec le classement global au certificat d'études ..	+ 0,799 ± 0,035	+ 0,645 ± 0,040	+ 0,68 ± 0,045
Avec le classement global par tests .....	+ 0,228 ± 0,092	+ 0,144 ± 0,095	- 0,38 ± 0,083

La corrélation avec l'ensemble des tests est positive faible pour le groupe des épreuves de connaissances et de mémoire, plus faible encore pour celles qui, théoriquement, exigeraient des aptitudes mentales analogues (compréhension, imagination, intelligence générale) et assez fortement négative

pour le groupe des épreuves exigeant du soin, de la docilité, ou des aptitudes spéciales.

En revanche, avec le classement global du certificat, ces trois groupes d'épreuves ont des corrélations fortes et peu différentes.

Il apparaît bien que l'examen par tests et

L'examen du certificat renseigne sur des caractéristiques très différentes des enfants. Il n'est pas étonnant qu'entre des épreuves s'adressant plutôt à l'initiative, comme les tests, et celles où le soin et la docilité scolaire dominant (groupe C), il y ait plutôt opposition. Mais on aurait dû s'attendre à une corrélation positive assez forte entre le groupe

B et le classement par tests. Or, cette corrélation est négligeable. C'est donc que ce groupe B d'épreuves ne renseigne pas sur les mêmes caractéristiques mentales que les tests.

Mais voyons les choses de plus près, en nous fondant sur les corrélations existant entre les trois groupes eux-mêmes :

	A	B	C
B	+ 0,429 ± 0,080		+ 0,406 ± 0,081
C	+ 0,461 ± 0,073	+ 0,406 ± 0,081	
A		+ 0,429 + 0,080	+ 0,461 ± 0,076

Ces trois indices de 0,406 ; 0,429 et 0,461 marquent une homogénéité qui peut bien paraître inattendue. Elle prouve que, dans l'examen traditionnel, quoi qu'on explore, — connaissances acquises et jeu de la mémoire, ou fonctions intellectuelles, ou qualités de soin, d'adresse, — il y a des éléments communs importants de succès, des éléments qui dominent. Et cela confirme les résultats obtenus par la confrontation avec le classement général des trois groupes d'épreuves.

En réalité, les épreuves du certificat renseignent sur une certaine capacité de réussite dont les éléments dominants sont relativement indépendants de la nature des épreuves ; elles déterminent le bon élève dans une certaine mesure ; toutefois, la corrélation avec le classement scolaire des maîtres n'est pas telle que le bon élève d'examen puisse être considéré comme identique au bon élève de classe.

Cette caractéristique du bon élève d'examen est assez indépendante d'aptitudes mentales importantes envisagées isolément, d'aptitudes impliquant en particulier des formes définies d'intelligence.

Certes, le groupement de tests que nous avons employé constitue un groupement conventionnel dont l'utilisation est discutable ; ce que nous pouvons dire, c'est qu'il renseigne sur d'autres formes de supériorité que l'examen du certificat d'études. Certains élèves se sont montrés d'une supériorité nette dans les épreuves par tests, alors que les épreuves scolaires les plaçaient dans les derniers, et inversement.

Doit-on penser que, pour la réussite dans la vie, c'est le succès scolaire qui est le plus significatif et a valeur prédictive ? Il est permis d'en douter. Un succès dans un groupement de tests n'a sans doute pas non plus grande valeur prédictive à lui seul.

Comme, dans la vie, s'offrent des voies très différentes, des situations très variées, aucun classement global ne permet d'établir une hiérarchie définitive des hommes que deviendront les enfants examinés, et une telle hiérarchie n'aurait pas de sens.

On ne peut envisager que des prédictions de réussite dans des directions déterminées. Les épreuves devraient donc servir beaucoup moins à établir un classement global qu'à fournir de chaque enfant un profil analytique qui le caractérise, qui le situe dans un groupe homogène pour chaque aptitude envisagée.

Le certificat d'études, examen scolaire, peut renseigner sur un trait, non négligeable à coup sûr de l'individualité enfantine : l'aptitude scolaire, fonction complexe de traits de caractère (bonne volonté, docilité) et de capacités d'acquisition et de dressage. Mais c'est une donnée en somme assez pauvre et fort insuffisante.

Si l'on veut pratiquer une orientation rationnelle et utiliser dans telle ou telle voie, par exemple, à l'entrée des organisations d'enseignement plus élevées, des sélections utiles, il est certain qu'on ne peut absolument pas se limiter à un tel examen de type traditionnel, et qu'on ne doit même pas donner une valeur éliminatoire décisive à cette épreuve.

## École Tzigane — Théâtre Tzigane

« Ne manquez pas de visiter notre école tzigane », me dit-on au Ministère de l'Instruction Publique, à Prague. « C'est une chose que vous ne verrez pas ailleurs. »

Veut-on civiliser jusqu'aux tziganes, détruire ce qui reste de poésie vivante, emprisonner dans des salles d'école les libres musiciens des champs ?

Plus méfiante que curieuse, je me rendis à Uzhorod, ville importante de la région subcarpathique, et si bariolée de races que l'Etat tchécoslovaque y entretient des écoles de minorité en cinq langues (1). Dans un enclos, attenant au camp tzigane, qui est du plus rare pittoresque, se trouve l'école. J'y entre. Quelle joyeuse agitation ! Des cris, des rires, des clameurs ! Qu'est-ce que ? Un marché ? Une foire ? On se lance des prix. « — Ma poule 5 couronnes. — Chez moi tu auras 9 œufs pour deux couronnes et demie ! — Penses-tu ! ton poulaïn ne vaut pas 80 couronnes ! — Vois ma chèvre, elle ne coûte que... ! On vend, on achète, on marchande, on met aux enchères. Et les prix se calculent avec une prodigieuse rapidité et justesse.

« C'est la leçon de mathématiques, m'explique l'instituteur. Ils adorent cela. Tout tzigane est un marchand de chevaux et les petits l'ont déjà dans le sang. Je me laisse guider par la marmaille et je ne m'en repens pas. Vous voyez ils calculent diablement bien. Ils se passionnent aussi pour la géographie. Nous faisons des voyages autour du monde. Nous réinventons les itinéraires d'un Marco Polo, d'un Vasco de Gama. Je me sers de leurs instincts nomades. Mais je n'ai pas encore découvert un moyen pour leur rendre attrayante la grammaire. Ils la détestent. Vous allez le voir, nous avons maintenant, hélas ! la grammaire.

« Retournez à vos tables ! »

Ils le font rapidement, sans bruit.

« Au commencement, il y a eu des difficultés, maintenant ils obéissent spontanément, je crois pour ne pas me faire de la peine. Ces petits êtres instinctifs aiment et haïssent avec passion.

Les livres, grands ouverts, ne les tentent pas. Ils bâillent, s'étirent discrètement, ils supplient de leurs grands yeux noirs le maître. Et celui-ci résiste mal à la muette et si insistante prière.

« Voulez-vous abrégier pour faire encore de la musique ? »

Vingt petits bras nus, bronzés, saisissent rapidement de minuscules violons, rangés le long du mur. Une chanson monte nostalgique, d'une mélancolie poignante, monotone comme un chant d'Extrême-Orient. Sans transition, un rythme sauvage, obsédant, éclate et les pieds nus des petits musiciens se mettent d'eux-mêmes à danser. Mélodies authentiquement tziganes, recueillies par le maître, amoureux du folklore tzigane.

Les peintures des petits tziganes, aux couleurs chaudes, éclatantes : rouge, écarlate, orange, et aux grandes lignes vigoureuses, hardiment tracées d'un seul trait, sans dessin préalable, expriment des âmes libres, indépendantes, un sang riche et des esprits intacts que nul sentiment d'infériorité n'a diminué, entravé dans ses élan.

Accompagnée de toute la classe qui, joyusement, bondit au-devant de moi, je visite le « clan » tzigane. Regards libres et fiers, visages expressifs, caractéristiques, que le conformisme social n'a pas uniformisés, que la profession n'a pas encore déformés.

Une vieille femme tend la main. Un regard mécontent de l'instituteur l'arrête.

Elle refuse la monnaie offerte. O quel est ton prestige, jeune maître !

Le soir, je retourne à l'école pour entendre le chœur que l'instituteur a formé des parents de ses élèves, et pour voir une pièce jouée par eux.

L'instituteur qui étend son action éducatrice aux parents (2) et s'intéresse passionnément à la vie, aux mœurs, à l'âme bohémienne, a organisé un chœur et une troupe dramatique tziganes. Première tentative de ce genre.

Le chant était fort beau, d'une beauté, d'une poésie tout intérieure. Il était l'expression simple, immédiate, d'émotions authentiques, ressenties avec une force primitive et rendues avec un art réel, car ces hommes et ces femmes ont la musique dans leur sang, dans leur chair.

Leur jeu scénique est naturel, savoureux, d'une verve étourdissante et d'une allure

(1) L'Etat tchécoslovaque, très libéral, a créé des écoles pour toutes les nationalités qui habitent le pays. Un large esprit de compréhension et tolérance règne, à ce qu'on m'a dit, dans ces écoles de minorité.

(2) Il les déshabitude du cabaret, les réunit le soir à l'école, leur parle des événements actuels, forme leur esprit à la compréhension du monde moderne dont ces tribus primitives sont aussi éloignées que les peuples à l'état de nature.

spontanée. Le tout n'est point médiocre (1). La pièce tirée de la vie tzigane, abonde en chansons et en danses fort originales, quelques-unes remontant peut-être à une haute antiquité, comme celle, exécutée au rythme d'un air qu'une jeune fille joue de ses doigts, sur le siège d'une chaise en bois en remplacement d'un instrument de bois ressemblant à un tambour basque.

Presque tout le camp est présent. Les femmes portent leurs bébés dans des châles étroitement enroulés et noués autour du corps. Quelques-unes tendent ingénument la poitrine. Au fur et à mesure que se déroule l'action elles manifestent leurs sentiments par de grands éclats de rire ou des gestes menaçants. Effrayés par la violence de quelques gestes, de tout petits gosses grimpent sur mes genoux et ne me quittent plus de tout le soir. L'un s'est même installé confortablement sur ma nuque à la manière d'une jeune chat, et contemple de là le spectacle. Filles et garçons, les joues en feu, les narines frémissantes, des éclairs de joie ou d'angoisse dans les yeux, accompagnent le jeu par les mouvements de leur corps, souples, expressifs, et des cris rythmés par

l'émotion. Les hommes expriment bruyamment leur gaité ou leur colère. L'un d'entre eux, voyant l'acteur trahi, menacé, lui crie d'une voix tonnante : « Gare ! » et s'élançe à son secours. On se souvient de ces public du Moyen-Age, qui, après la représentation attendaient dehors le Judas pour le massacrer.

Chants et danses, le type original des acteurs, les corps bronzés, mi-nus, ou revêtus de costumes aux couleurs éclatantes, la mélodie des mères, berçant leurs nourrissons à la peau ambrée, aux prunelles noires, tout l'aspect de la salle remplie jusqu'au bord par un auditoire d'un pittoresque exotique, créent une atmosphère de conte oriental.

Le curieux essai de l'humble instituteur slovaque servira-t-il un jour l'Art ? Aurons-nous des théâtres tziganes et qui apporteront de nouveaux stimulants ?

Toujours aura-t-il servi, dans un sens large, la Pédagogie.

Renée ABERDAM.

(3) Après mon départ la pièce a été jouée, à ce qu'il paraît, avec grand succès à Uzhorod et dans d'autres villes tchécoslovaques.

## Après quinze années de coopération scolaire

Il y a quinze ans passés. La guerre venait de finir. Sur les abandons et sur les ruines qu'elle avait accumulés, il fallait rebâtir et reconstruire en tous les domaines : chacun s'y employa.

Dans l'enseignement primaire, un grand administrateur, M. Paul Lapie, jetait « *Un regard sur l'école d'après-guerre* », article paru fin septembre 1919 (1). Mais dans une France épuisée par quatre années de guerre, les besoins les plus urgents ne trouvaient pour les satisfaire que budgets exsangues et caisses vides. Et comment penser que les besoins de l'école, à qui jusqu'alors on n'avait donné qu'une attention médiocre, pourraient trouver à présent une compréhension plus large ? Sans ressources pourtant, aucun progrès n'était possible.

Au même moment, le personnel d'une modeste circonscription rurale (2) alerté dès juillet 1919, se mettait à l'œuvre et créait en faveur des écoles la coopération des écoliers, et de leurs amis. L'activité des enfants, les premiers intéressés, était aiguillée vers des occupations fructueuses, telles que la récolte des plantes médicinales, les travaux manuels, etc. ; grâce à leur concours em-

pressé et à l'organisation adoptée, cent mille francs étaient recueillis dès la première année et ils étaient aussitôt employés par les coopérateurs eux-mêmes à pourvoir leurs écoles du matériel réclamé en vain depuis toujours. Comment cet acte de foi dans l'activité enfantine a-t-il réussi ? Pourquoi continue-t-il d'apporter les mêmes satisfactions aux besoins permanents contemporains des écoles, cela a été dit bien des fois (3). Après la quinzième année passée, ce qui est plus important, c'est d'indiquer des résultats.

..\*

Et d'abord, la propagande des premiers amis de l'œuvre, les Lapie, les Buisson, les Ferrière, les Bouglé, les Piéron, sans oublier Mmes Coulon, Flayol, Guéritte, celle des chefs et des collègues. Comment les nommer tous ?... Celle du personnel de la circonscription, celle de tous les maîtres qui, un peu partout, les avaient imités, ont fait

(1) Revue Pédagogique.

(2) Saint-Jean-d'Angély (Charente-Inférieure).

(3) La Coopération scolaire française. 1 vol. in-12, 1933. Nathan, éditeur.

que le nombre des coopératives a grossi d'année en année, avec le minimum d'appui officiel. Le dernier rapport annuel au Ministre sur les œuvres complémentaires de l'école en mentionne, à la date du 30 mars 1933, plus de dix mille, en France et aux colonies. A ce chiffre, il convient sans doute d'ajouter de nombreuses sociétés semblables, mais auxquelles leurs fondateurs, pour une raison ou pour une autre, ont préféré donner un nom différent (amicale, caisse scolaire, etc...) alors que celui de coopérative est autrement clair pourtant et constitue à lui seul tout un programme.

Les recettes de ces sociétés sont très variables, selon l'ingéniosité des adhérents, les concours qu'ils ont pu trouver, l'entraide qu'on a su leur communiquer. Malheureusement le Rapport officiel ne donne pas les précisions qui fixeraient la mesure de l'effort de chacun. On peut toutefois évaluer à une moyenne de 6 à 700 francs (certaines font dix fois plus) la recette annuelle d'une société. Cette évaluation, plutôt modeste, donne déjà, rien que pour les coopératives, un total de six millions par an.

Ainsi, depuis quinze ans, une centaine de millions avait pu entrer dans les écoles coopératives sous forme de matériel d'enseignement, musées scolaires, livres, bibliothèques et collections diverses, appareils de démonstration et de projections, etc... Jamais l'école française n'avait disposé d'autant de ressources, jamais elle n'aurait pu, sans formalités administratives, se procurer autant de choses essentielles à sa vie normale, mais dont pourtant personne, au village, ne comprenait l'utilité, ou, à la ville, l'urgence. Certains ont pu croire que la coopérative prétendait ainsi se substituer en fait à la collectivité dont l'entretien des écoles est l'affaire, mais ce principe avait été posé : Ne rien dépenser inutilement ; ni acheter rien de ce qui peut être légalement exigé ou pratiquement obtenu de la commune ou de l'Etat. Et si l'on avait pu craindre des erreurs dans le maniement et l'emploi des ressources créées par les enfants, l'obligation de dépenser sans théorisation inutile, une comptabilité simple et claire, un contrôle permanent assuré par les sociétaires, telles sont les mesures qui, pendant quinze ans, ont pu éviter toute « histoire » et toute suspicion dont eût souffert l'avenir de la société.

Par là ont grandi les coopératives et les coopérateurs. Ceux-ci ont montré ce dont ils étaient capables. Sans que leurs études aient eu à en souffrir, bien au contraire ! sans que le commerce local ait pu s'alarmer, sans que qui que ce soit ait pu pré-

tendre que chacun trouvait là un profit personnel, ils essaïmaient et embellissaient les écoles, ils les munissaient de ce qui manquait, enrichissant ainsi le patrimoine de la commune. Les parents étaient heureux de voir leurs enfants s'intéresser à quelque chose de pratique. Les municipalités devinrent enfin attentives : après tout, les coopérateurs étaient des enfants d'électeurs ! On leur accorda vite ce qu'ils demandaient d'abord : une petite subvention annuelle. Quand la fontaine à mains qu'ils avaient installée et dont, en s'en servant, ils avaient montré l'utilité, vint à s'user, c'est la municipalité qui la remplaça. Depuis, on s'est piqué au jeu. Amélioration de nombreux locaux, cimentage des préaux plus poussiéreux, élargissement des fenêtres, etc., réfection générale des antiques mobiliers scolaires, qui pourrait indiquer le montant des sommes ainsi dépensées après l'initiative des coopérateurs et grâce à eux.

..

A présent l'école est plus que partout devenue plus saine, plus propre, plus riante et elle a été pourvue, elle continue à se pourvoir de tout ce qui lui est nécessaire pour sa vie matérielle et morale. Et d'autres résultats apparaissent : l'instruction en est grandement facilitée, l'éducation sortie comme une plante de son terrain, est maintenant possible en tous lieux.

L'éducation intellectuelle, partant du fait de l'expérience personnelle, peut viser à former la raison plutôt que la mémoire. Les choses réussies, les appareils achetés ou construits, les petits ateliers créés, le poste de propriété installé, toutes les acquisitions relatives à l'enseignement par les sens et à l'enseignement pratique, tout cela appartient aux enfants. Ils peuvent donc s'en servir, et si l'on veut maintenir leur cohésion, il est indispensable qu'ils s'en servent ; la leçon, les lectures ne viendront qu'après l'expérience pour la corroborer et l'appuyer. Le jeu même de la société, les récoltes, les préparations, les travaux qui procurent les recettes, les achats, réceptions, vérifications, envois d'argent, comptabilité, etc..., tout cela, c'est de la vie pratique directement introduite dans les classes et qui vient donner un sens à nombre d'exercices jadis « en l'air » ou trop abstraits. Y a-t-il un moyen meilleur que toutes ces opérations, jointes aux observations et expériences personnelles faites par les enfants et facilitées par divers procédés créés par la coopérative ? Aussi l'on s'explique cette définition donnée par l'un de nos amis : la coopération est la forme française de l'école active.

L'éducation morale, plus encore que l'intellectuelle a gagné à l'organisation sociale de la classe. La confiance accordée aux enfants et qui ne déplace en rien les responsabilités légales, a grandi l'influence du maître et facilité sa surveillance. Les libertés concédées les a pourvus de l'esprit d'initiative qui manquait, en même temps qu'elle les initiait au sentiment de la responsabilité. « Si tu n'écoutes pas la raison, disait Franklin, elle te tapera sur les doigts ». C'est une chose qui peut arriver maintenant à nos élèves : il est bon qu'il en soit ainsi, et que les réactions naturelles suivent l'action. Le maître qui surveille n'est plus un gendarme, mais le grand ami qui fait constater et réfléchir, partant un conseiller mieux écouté, écouté sans contrainte avec l'acquiescement de l'esprit et du cœur.

Les occasions d'agir, jadis si rares, sont maintenant journalières. Les enfants peuvent percevoir plus facilement les limites de la liberté, maintenant qu'elle s'exerce dans les domaines ouverts à l'activité de chacun. Ces domaines sont tels qu'ils font appel à tous les concours ; les « dignitaires » et les officiers divers comprennent l'ensemble des élèves ; chacun a une fonction déterminée et qui engage sa responsabilité, non seulement devant le maître, mais encore devant tous les camarades.

Cette réciprocité des services est la marque de l'importance de la coopération pour l'éducation sociale des élèves. Jadis chacun, sauf dans les jeux de la cour, vivait en so-

litaire, en égoïste : tous étaient rivaux dans la classe. Les rapports nouveaux ont été étendus au travail. Il faut maintenant se concerter avec les autres, agir avec eux, travailler ensemble et toujours s'aider les uns les autres. Ainsi est continuée chaque jour la guerre à l'égoïsme : ainsi chacun abdique son quant à soi pour ne plus voir que le but commun à tous : le progrès de la classe. Dans ce but, chacun commande et obéit à son tour ; il est ainsi plus disposé à l'obéissance et devient plus apte à commander.

\*\*

La coopération scolaire française fait donc appel à l'activité incessante des enfants pour le progrès général de leurs groupements ; elle s'inspire moins des pionniers de Rochdale que de Condorcet ; elle n'opère aucune répartition des ressources créées, mais fait servir ces ressources à la collectivité. Pour elle, la question d'argent n'est qu'un moyen, indispensable il est vrai : le but véritable est l'éducation de ses adhérents et spécialement leur éducation sociale, un florilège des bonnes actions qui lui sont dues s'établit peu à peu et montre déjà l'influence de l'organisation nouvelle.

Ce n'est pas, comme on le pense quelquefois, la transformation du milieu matériel qui importe, c'est celle du milieu moral par lequel les individus sont eux-mêmes transformés. A ce point de vue, la coopération a créé le groupement social qui manquait entre la famille et la cité. PROFIT.

## Nouvelles Diverses

### Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle

Le Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle organise en *fin mars* ou au début d'avril, une « journée d'étude » consacrée aux méthodes nouvelles pour l'enseignement du calcul. Des conférences et une exposition de travaux d'enfants et de matériel didactique auront lieu à la Faculté des Lettres, 9, rue Auguste-Angellier, à Lille. Un numéro spécial de « L'Ecole Nouvelle » sera consacré à cette même question.

Afin que l'exposition soit réellement instructive, nous demandons instamment à tous les éducateurs qui posséderaient un matériel ou des travaux intéressants de vouloir bien y prendre part. Seuls les frais de transport seront à leur charge.

Expédier à domicile, Faculté des Lettres.

R. HUBERT,

Doyen de la Faculté des Lettres  
de l'Université de Lille.

### Conférences des "Amis de l'Education Nouvelle"

au Collège Sévigné

28, rue Pierre-Nicole, Paris (V<sup>e</sup>)

Jeu. 10 mars, à 17 heures. « L'Enfant anormal », par M. Mareault.

\*\*

### Bibliographie sur les centres d'intérêt

(Extrait du « Bulletin »  
du Musée Pédagogique 1934)

- DALBEM (L.). — *Contributions à l'introduction de la méthode Decroly à l'Ecole primaire*. Bruxelles, Lamartin, 1923.
- DECROLY et BOON. — *Vers l'Ecole rénouée*. Paris, Nathan, 1921.
- DECROLY (O.). — *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles, Lamartin, 1929.

- DEWEY (J. et E.). — *Les Ecoles de demain*. Paris, Flammarion.
- DEWEY (J.). — *L'École et l'enfant*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1923.
- DOITRENS (R.). — *L'Éducation nouvelle en Autriche*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1923.
- DUBOUCHÉ (Amélie). — *Petite Etude sur le Centre d'intérêt : Les Tissus*. Paris, Nouvelle Éducation (1934) in-12.
- FERRIÈRE. — *L'École active*. Genève, édit. Forum.  
— *La pratique de l'École active*.  
— *La Liberté de l'enfant à l'École active*. Paris, Fischbacher, 1928.
- FLAYOL (Mlle E.). — *Le Dr O. Decroly, éducateur*. Paris, Nathan, 1934, in-12.
- GUNNING (J.-W.-L.). — *Jan Lighthart, sa vie et son œuvre*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- HAMAIDE (A.). — *La méthode Decroly*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- KERCHENSTEINER. — *L'École active dans le cadre de l'École primaire*. Paris, Fischbacher, 1925.
- MOON (F. de). — *L'École active par la méthode Decroly. Programme avec 2 centres d'intérêt développés*. Bruxelles, Lsmertin, 1930.
- WALLENROD (R.). — *John Dewey, éducateur*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1927.
- WALLON (Dr H.). — *Les programmes d'examen et les Centres d'intérêt*. Conférence faite au Musée Pédagogique le 31 mai 1934. L'ÉCOLE DU GRAND PARI, organe de la Section de la Seine du Syndicat National des Instituteurs, n° 1, octobre 1934.

## A travers les Revues

### REVUES ANGLAISES ET AMÉRICAINES

#### I

LE CONGRÈS RÉGIONAL SUB-AFRICAIN : L'ÉDUCATION DANS UN MONDE EN VOIE DE TRANSFORMATION. (*The New Era, Special Number, September-October 1934*).

Le congrès Sud-Africain a réuni en juillet dernier plus de 3.000 membres à Cape-Town, et autant à Johannesburg. Il a été inauguré par l'Administrateur de la Province du Cap et l'Administrateur du Transvaal, le ministre de l'éducation de l'Union Sud-Africaine, le général Smuts et le Dr J.-J. van der Leeuw, groupés autour de Mrs. Ensor. Nombreux étaient les éducateurs qui étaient venus s'y joindre d'au-delà des mers — dans beaucoup de cas par avion, comme il convenait, puisque la conférence avait pour objet l'adaptation de l'homme aux conditions nouvelles de son existence. Le titre de docteur honoris-causa a été décerné au Prof. John Dewey et au Prof. Pierre Bovet. Une exposition du matériel, des arts et travaux scolaires a soulevé le plus vif intérêt. A la suite du congrès, une section nationale de la ligue pour l'Éducation Nouvelle, avec six branches distinctes, a été fondée en Afrique du Sud.

Un très grand malheur assombrît pourtant le souvenir de cette réunion : l'éminent Dr J.-J. van der Leeuw, directeur de l'Association des Ecoles Nouvelles, auteur de deux ouvrages remarquables : *La Conquête de l'Illusion* et *La Tâche de l'Éducation nouvelle dans la Crise Mondiale*, après avoir pris une part brillante au Congrès et s'y être acquis

la sympathie de tous, s'est tué accidentellement, pendant le voyage de retour, en pilotant son propre avion. Il n'est pas une branche de la ligue qui ne se sente frappée par ce deuil.

Les conférences et communications ont été du plus haut intérêt. Le Prof. Dewey a insisté sur la nécessité de ne pas oublier la philosophie générale et la foi démocratique sur lesquelles repose l'éducation nouvelle ; il a défini la démocratie comme une liberté organisée dans laquelle chacun peut développer ses capacités latentes jusqu'à leur plus haut degré. Aujourd'hui — a-t-il ajouté — les difficultés économiques et l'anxiété de l'avenir ont conduit plusieurs peuples à remettre leurs destinées au pouvoir d'un homme, ou d'un groupe d'hommes ; et l'idéal international n'est pas moins menacé que la foi démocratique. Tout en maintenant ces deux principes, nous devons ne pas renoncer à la collaboration internationale. Rien de durable ne se fonde sur la force. Tout État qui oblige l'individu à renoncer à sa liberté bâtit sur le sable ; et la stabilité ainsi achetée ne saurait persister. Mais de toute tentative il y a quelque chose à retirer ; et c'est pourquoi l'œuvre éducative entreprise par l'Italie Fasciste et l'Allemagne Nazi mérite d'être examinée sans préjugé. (*Outlook Tower*.)

Harold Rugg, de *Teachers' College, Columbia University*, New-York, a brossé le panorama des changements économiques et sociaux qui obligent l'homme à une nouvelle adaptation ; et il a défini la tâche qui incombe à l'éducateur de l'avenir en termes qui contiennent à la fois une optimiste prophétie et un avertissement. Il a retracé l'his-

toire de l'éducation pour tous — histoire si courte encore que tous les espoirs restent permis.

« Ce serait être trop exigeant que d'attendre d'elle, au bout d'un siècle seulement plus que les moyens matériels indispensables au savoir, et une instruction basée sur les mots...., quatre-vingt-dix pour cent des enfants d'âge scolaire furent entassés dans des écoles et divisés en régiments et compagnies ; des bâtiments furent élevés pour les abriter ; des maîtres furent formés dans les Ecoles Normales, et on leur apprit « ce qu'il y a dans les livres ». Un programme d'études intellectuelles et des listes de manuels furent dressés et classés, de façon à s'appliquer à la division par années établie entre les enfants. Ainsi, pendant un siècle de constructions précipitées et chaotiques, un système scolaire restreint à chaque nation et adapté au développement chronologique de l'enfance et de la jeunesse surgit dans tous les pays modernes. L'éducation y était conçue : 1° Comme une opération qui s'effectuait à l'école pendant cinq heures par jour et cent quatre-vingt jours par an, sans rapports avec la vie de la famille, ou celle de la communauté qui l'avait institué ; 2° comme une qualification préliminaire à acquérir avant d'entrer dans la vie, une « préparation à la vie » ; 3° comme une tâche concernant des livres et des mots — non des corps, des âmes, toutes les formes du sentiment et l'organisme entier. Si bien qu'aujourd'hui l'école type est une école d'études livresques et de savoir littéral. Cette école a déjà produit l'encombrement des professions libérales, et une fausse stratification des classes sociales. Le problème fondamental de l'éducation actuellement est de créer des écoles qui aient la vie pour objet et dont le centre soit le travail créateur.

« Si les signaux de danger qui surgissent d'une classe disproportionnée d'employés ou de fonctionnaires et de l'automatisme croissant, résultat du machinisme industriel, doivent nous inquiéter, alors il faut nous y attaquer par l'éducation. Nous ne devons pas seulement consacrer notre énergie inventive à construire un nouveau système économique et social, nous devons résoudre par la réflexion un formidable problème : l'incorporation de l'activité créatrice dans l'éducation. A l'heure présente, quatre-vingt-dix pour cent et davantage des écoles qui se disent modernes ne font pour ainsi dire rien pour enseigner l'expression créatrice...

« Lorsqu'on examine les possibilités de notre situation économique actuelle et le rôle de l'éducation dans la Grande Transition, qui est l'ère dans laquelle nous vivons, il est clair qu'une civilisation d'abondance, de to-

lérance et de beauté est à notre portée. Nous l'atteindrons.

« Si l'homme, ayant construit un système de production efficace, conçoit et réalise un système de distribution contrôlée et équitable.

« Si l'homme associe l'activité technique au contrôle démocratique.

« S'il établit ce gouvernement de consentement général qui suppose que l'éducation ait répandu un esprit d'entente à la fois tolérante et critique.

« Si l'homme, ayant réduit la journée de douze heures à six, ou même à quatre, développe aussi ses facultés pour le travail créateur et le sage emploi des loisirs.

« En un mot, s'il applique aux rapports d'homme à homme la méthode scientifique qu'il a appliquée aux rapports de l'homme avec les choses, et s'il se met à vivre en artiste aussi bien qu'en technicien. » (*Education and the Great Transition.*)

F. Clarke, avec infiniment d'impartialité et de finesse, définit ce que les « pays nouveaux » ont à emprunter aux pays de vieille culture, et ce qu'ils peuvent leur apporter en matière d'éducation. Après avoir montré que la superficialité et la confiance *a priori* en tout ce qui est neuf — doublée, par réaction, d'une curieuse veine de « fondamentalisme » — ; une foi naïve en la valeur des plans et programmes ; le mépris des idées abstraites ; le désir d'une égalité sociale qui laisse peu de place aux élites, découlent presque inévitablement de la transplantation subie par un peuple, il en vient aux valeurs positives qui en résultent aussi et qui représentent la contribution des « pays nouveaux » à l'idéal de l'Education de l'avenir : la générosité sociale, particulièrement manifeste dans le souci d'atteindre les masses et de les élever à la culture ; l'ampleur de vue et la souplesse d'adaptation qui donnent aux méthodes expérimentales toute leur fécondité. En outre, les « nouveaux pays » font plus de place que les anciens à la science de l'éducation, parmi les recherches humaines fondamentales, auprès des sciences économiques et politiques. « L'Europe, comparée à eux, a peu de choses à montrer sous ce rapport. L'éducation relève peut-être de l'histoire et des traditions plus qu'ils ne s'en rendent compte ; mais ils montrent par leur exemple qu'elle est plastique, et susceptible d'être rationalisée plus que les vieilles nations ne sont disposées à l'admettre. » (*The New Countries in Education.*)

Ernesto Codignola indique les fins poursuivies par l'éducation fasciste, et explique les méthodes qu'elle emploie. Il y a sans doute quelque sophistique à prétendre que : seuls les hommes et les femmes prêts à dé-

fendre leurs foyers seront préparés à soutenir les droits de l'humanité ; ou que « le pacifisme peut être aussi fatal à la civilisation que l'esprit dominateur et brutal du militarisme prussien » ; que « moins on parlera de la raison, et plus elle sera florissante » ; que toute école indépendante de l'Etat est une contradiction dans les termes ; et que la seule véritable neutralité — la « neutralité positive » — consiste à introduire la religion catholique dans l'enseignement. Ce que l'on peut toutefois retenir, c'est que le but avoué de ce système ne diffère pas gravement de celui que se propose l'éducation nouvelle. Il en est en outre rapproché par son opposition à la culture intellectualiste et livresque, son souci du développement physique, du caractère et de l'action, et son réalisme psychologique — tous caractères qui assurent à l'éducation fasciste, quelle qu'en soit la valeur, son efficacité. (*The Aims of Fascist Education.*)

Le tableau que donne K. Von Dürckheim Montmartin de l'éducation nationale socialiste en Allemagne met en évidence le rôle joué par la mystique — ou le fanatisme — de la race dans la formation morale des enfants. Il retrace la genèse des changements survenus récemment de l'autre côté du Rhin. « Ce fut par la diffusion d'un véritable socialisme, allié à un sincère et ardent nationalisme que ma patrie est arrivée à résoudre ses difficultés. » Les écoles germaniques enseignent à leurs élèves que la nation est, pour eux, la valeur la plus haute, et que le peuple allemand dans son ensemble est pour chacun de ceux qui le constituent la réalité suprême. Il s'ensuit que « la valeur de l'individu dépend de sa valeur pour la nation » et que l'idéal de l'éducation est d'éveiller en chaque enfant l'esprit de l'Allemagne « au lieu d'assurer d'abord le développement de sa personnalité. La nécessité d'endurcir la jeunesse, de l'entraîner à l'effort et au sacrifice est fortement affirmée : « Ceux qui apprennent tout par le jeu tendent à devenir faibles ; et nous avons besoin d'une génération dure et résistante pour triompher des rigueurs du sort, et aider l'Allemagne dans sa lutte pour la réalisation d'elle-même ». L'accent est mis constamment par les éducateurs germaniques sur la culture nationale ; sur « les beautés de la patrie, et les traditions splendides de notre histoire ». Il n'y a pas — affirme l'orateur, — de meilleur moyen pour assurer, par un effet en retour, le respect des peuples étrangers, libres chacun de pratiquer un culte analogue ; et c'est là une thèse semblable à celle qu'a soutenue le délégué fasciste.

L'éducation nouvelle a toujours mis en lumière l'intérêt et la valeur des traditions lo-

cales et nationales, qui font partie du patrimoine humain. Mais elle met l'intelligence sympathique des coutumes étrangères sur le même plan que le respect ou l'amour de chacun pour celles de sa patrie, lorsqu'elles en sont les unes et les autres dignes. L'attitude qu'elle préconise n'exclut pas l'impartialité et la critique, et laisse une place prédominante au souci du développement de chaque individualité en elle-même. L'idéal allemand se rapproche davantage du nôtre sur d'autres points : le discrédit de la culture purement livresque, par exemple ; l'orientation concrète et réaliste des études ; et les mesures pratiques destinées à assurer la coopération, la solidarité et l'entente des classes qui constituent la nation — notamment des paysans et des citadins. L'importance donnée à la vie de camp et aux camps de travail, et l'initiative qui consiste à envoyer tout enfant des villes participer aux travaux des champs dans une ferme pendant une année à la fin des études primaires, seront regardés avec sympathie, par tous ceux qui cherchent à rapprocher l'éducation de la vie, et l'enfant, de la nature (*Education follows Social Change in Germany.*)

## II

### LES ARTS EN EDUCATION NOUVELLE

C'est là un aspect de toute importance, qui n'a pas été négligé au Congrès Sud-Africain. Une brochure spéciale abondamment illustrée, publiée par le Comité, reproduit une foule de communications au sujet de l'enseignement des Arts plastiques et des résultats obtenus tant en Europe qu'en Afrique, parmi les enfants de race blanche ou parmi les indigènes.

*The New Era* avait consacré son numéro de mai-juin à la musique.

Il est grand temps que les arts cessent d'être regardés dans les écoles comme un ornement accessoire et d'être la Cendrillon des programmes, lit-on dans l'Editorial, il est grand temps que quelque marraine fée les touche de sa baguette et leur donne la place d'honneur qui leur revient, pendant la période scolaire, et ensuite. La musique est envisagée dans les articles qui suivent dans ses formes les plus modernes comme les plus primitives, les plus techniques, comme les plus générales.

Adrian Boulton expose l'action remarquable de la diffusion radiophonique en Angleterre, pendant l'heure réservée chaque jour aux écoles, pour répandre une culture musicale adaptée aux différents âges, selon le pro-

gramme de Sir Malford Davies (*Broadcast Music in Great Britain*). M. Humbert-Laverge montre l'élargissement que serait pour le goût et pour l'invention créatrice un enseignement fondé, non seulement sur les trois siècles pendant lesquels a régné la musique classique, mais sur les mélodies et les sonorités en usage dans l'Orient et l'Extrême-Orient, ou parmi les peuples primitifs, et les chansons, les chœurs populaires, qui ont conservé jusqu'à nos jours les harmonies et les rythmes du passé (*The World's Folk-Songs and the Music of the Future*).

Les procédés techniques de nature à permettre l'enseignement pratique de la musique, et non simplement de l'art d'écouter ou de l'habitude d'entendre, sont étudiés, et les droits de la musique « active » (même imparfaite) sont défendus contre ceux de la « musique passive » que la radiophonie et le phonographe rendent aujourd'hui envahissante (*Absolute Music and the Teacher*, Artur Schnabel). L'influence générale du rythme sur l'humeur et la formation morale des enfants est démontrée par M. et G. Martenot (*The Influence of Rhythm and Tempo on the Child*).

Deux faits particuliers ressortent de ces études, diverses et précises : l'inaptitude à la musique parfois imputée au tempérament britannique est un mythe ; à un enseignement musical plus développé dans les écoles en Angleterre que dans la plupart des pays continentaux, les enfants répondent admirablement ; et Miss James a recruté sans peine parmi eux les membres de ses « Pipers' Guilds ». La première école de musique rurale, ouverte par Miss Ibberson a passé de 177 élèves (en 1929), à 700 (en 1934), venus de 33 villages différents. Elle ne couvre pas ses frais, parce que la contribution demandée à chacun est minime ; mais elle est soutenue par des appuis publics et privés qui assurent son développement. Une nouvelle école rurale vient de surgir, fondée sur les mêmes principes, dans le Hampshire ; et d'autres sont en voie d'organisation dans le Miltshire et l'East Sussex (*The Hertfordshire Rural Music-School*, Ethne Pryor).

La seconde constatation qui s'impose est que la France, rarement à l'avant-garde du mouvement en ce qui concerne les réalisations d'Education Nouvelle, ne fait pas ici trop mauvaise figure, grâce à Mlle Martenot, et à son « jardin d'enfant musical » par lequel ont déjà passé deux mille petits Parisiens, dit l'*Editorial* ; et grâce à l'initiative de Mme Guéritte, qui a fondé parmi nous il y a un an « La Guilde des Joueurs et Faiseurs de Pipeaux ». (*A Pipers' Guild in France*, Ch. Blendsorf-Moyannel).

## III

## CONTROVERSES AU SUJET DE LA MÉTHODE ACTIVE

*Progressive Education* consacre son numéro d'octobre aux discussions qui ont mis aux prises les partisans et les adversaires de la méthode active, lors du congrès de la *National Society for the Study of Education* à Cleveland, aux États-Unis en février 1934. Les arguments pour et contre sont à peu près les mêmes que chez nous ; et les ennemis du mouvement ne se montrent pas moins déterminés. Néanmoins on peut noter : 1° Une notion beaucoup plus concrète de ce que les méthodes actives sont et de ce qu'elles impliquent ; une infinité d'expériences pratiques dans les écoles les plus diverses ont, là-bas, éclairci la question ; on n'y rencontre pas le genre d'adhésion de principe qu'elles reçoivent souvent dans nos milieux officiels — adhésion qui s'arrête en deçà de toute tentative de réalisation.

2° Chez les défenseurs de l'Education Nouvelle, le sentiment qu'ils sont d'accord avec les plus récentes recherches de la psychologie et de la physiologie ; avec une philosophie quasi nationale, celle de Dewey ; et avec l'idéal foncièrement démocratique de leur pays.

3° La capacité et l'habitude de penser le changement, et d'envisager un avenir qui ne soit pas le passé avec beaucoup plus de hardiesse et de générosité qu'on ne le fait dans le vieux monde.

Il en résulte une atmosphère d'alacrité et de confiance qui est bienfaisante à respirer.

Notons encore, dans *Progressive Education*, un article émouvant et chaleureux, rendant hommage à l'œuvre accomplie par les éducateurs autrichiens, sous le règne de la municipalité socialiste de Vienne.

M.-L. CAZAMIAN.

## REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

Nous relevons dans le numéro de septembre 1934 de la revue belge *Savoir et Beauté* une très intéressante étude de Taillieu sur Lighthart au sujet du livre de Gunning « Jan Lighthart et la concentration des branches ». En voici quelques extraits.

« Jan Lighthart est pour moi une bien vieille connaissance. Je le rencontrai pour la première fois, au cours de mon enfance, dans un de ces délicieux livres de lecture intitulés *De Wereld in*. C'est ainsi que j'appris à aimer celui qui déjà offrait aux écoliers, il y a plus de vingt ans, une histoire en texte suivi, un véritable petit roman construit sur des idées et des sentiments accessibles à l'enfant. Je me souviens encore aujourd'hui, avec émotion, de certains contes : *Het wervende kind*; *Van twee kinderen die den hemel zochten* ; et surtout de ce que Lighthart nous racontait, sans avoir l'air d'y toucher, au sujet de

Java et des Javanais. Comme ce livre différerait de nos autres livres scolaires ! Comme j'aimais à voir et à revoir les jolies images en couleur qui l'animaient !

« Bien plus tard, je retrouvai dans *Oer Opoeding* la personnalité si attachante de Ligthart. C'est une joie inattendue et rare de rencontrer un maître d'école qui soit resté un homme aimant et comprenant la vie. Il n'est, en effet, aucun métier, je crois, qui marque aussi profondément ceux qui l'exercent.

« Ligthart échappa à son emprise déformante grâce au don exceptionnel qu'il conserva toujours de s'émerveiller devant la vie, de garder une âme neuve, une âme de poète malgré les dures réalités quotidiennes.

« D'avoir compris que je me trouvais en présence d'un intuitif, c'est-à-dire d'un éducateur-né, je désirais le connaître mieux encore. Voilà pourquoi j'interrogeai le beau livre enthousiaste, chaleureux et compréhensif que J.-W.-L. Gunning consacra en 1923 au maître hollandais. Cette biographie est conçue suivant une méthode sûre qui mérite toute notre confiance. L'auteur est allé aux sources les plus directes. Pour recréer son personnage, il a consulté ses propres écrits et, la plupart du temps, c'est Ligthart lui-même qui parle. M. Gunning a questionné aussi ceux qui ont connu le pédagogue hollandais, ceux qui ont travaillé en collaboration avec lui. Nous nous trouvons donc devant une étude consciencieuse qui s'est efforcée de ne trahir en rien la personnalité du maître. Lorsque j'eus terminé la lecture de ce gros ouvrage de plus de trois cents pages, Ligthart était resté pour moi l'homme simple, doux, bon et ferme que j'avais deviné à travers ses écrits. Son biographe ne l'avait pas transformé en un être abstrait, théorique et conventionnel, gonflé d'une vaine science ; au contraire, il avait su lui conserver son charme et sa fraîcheur, tout en donnant au lecteur l'impression d'une vie spirituelle intense et multiple. Ce n'est point un mince mérite que d'être arrivé à ne pas étouffer l'élan qui fait la valeur de l'œuvre de Ligthart sous l'amoncèlement des documents. M. Gunning y parvient avec autant de modestie que de mesure, ce qui ne serait certes pas pour

déplaire à celui qui détesta si sincèrement les pédants. C'est dire que le commentateur est digne de celui qu'il commente.

« Ligthart, intuitif passionné et généreux, se trompa plus d'une fois, ce qui l'obligea à modifier ses opinions à différentes reprises. Il était d'ailleurs naturellement adversaire de toute systématisation. Aussi son œuvre pédagogique n'est-elle pas un monument solide et parfaitement ordonné, mais quelque chose d'essentiellement plastique comme la vie elle-même. Ce qui en fait la beauté, c'est le souffle de haute spiritualité et de sincérité qui l'anime d'un bout à l'autre. D'ailleurs, pour Ligthart, il s'agissait bien plus de transformer l'esprit de l'école que de s'attaquer aux programmes. Et n'a-t-il pas hautement raison ? Si l'on pouvait modifier les esprits, on changerait la face du monde...

« ... « Maintenant, quel est le point de départ positif de la méthode de Ligthart — point de départ qui se différencie de son point de départ théorique — ? Nous constatons que l'auteur prétend se baser sur l'intérêt spontané de l'enfant. Il est à remarquer que, dans l'élaboration de son programme d'études, Ligthart n'a jamais pris comme point de départ les intérêts biogénétiques de l'enfant. Au contraire, le pédagogue hollandais a été guidé surtout par les besoins de la société des adultes.

« Les facteurs objectifs extérieurs à l'enfant orientent dans une très large mesure le travail de l'éducateur. La société avec toutes ses exigences lui impose la matière de l'enseignement : L'enfant étudie le milieu dans lequel il sera appelé à vivre plus tard, afin qu'il puisse s'y adapter le mieux possible. Ligthart s'est assigné comme idéal de réaliser la synthèse entre les besoins de l'enfant et ceux de la société, mais dans son programme, il a surtout tenu compte de la donnée objective. C'est pourquoi son plan d'études n'exige pas de nouvelle organisation et peut fort bien être adapté à l'enseignement ordinaire. Il admet d'ailleurs que l'école officielle aura toujours son programme prescrit et qu'elle devra donc faire apprendre par les enfants des choses dont ils n'éprouvent pas le besoin. D'où l'importance accordée à la personnalité du maître...

## Livres

### OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

**L'admission aux Ecoles secondaires.** 223 pages. Publications du Bureau international d'Éducation, N° 34. 44, rue des Marchers, Genève, 1934. 5 francs suisses.

La question de l'admission aux écoles secondaires se pose de façon pressante dans presque tous les pays. La solution de ce problème est poursuivie non seulement du point de vue pédagogique et psychologique, mais aussi du point de vue social et économique. Il est étroitement lié, d'une part à la question de la gratuité de l'enseignement et du régime des bourses, d'autre part à celle du surpeuplement des écoles secondaires

et supérieures et de la sélection des candidats. Tous ces points ont été envisagés dans l'enquête du Bureau international d'Éducation, dont le questionnaire, adressé aux Ministères de l'Instruction publique, a suscité des réponses provenant de 53 pays. Outre ces réponses, le présent volume contient une étude générale de la question avec des tableaux récapitulatifs, indiquant le montant des contributions demandées dans les pays où l'enseignement secondaire est payant, la proportion des élèves admis aux écoles secondaires proprement dites et la proportion de ceux qui parviennent à terminer leurs études secondaires.

Cette publication du Bureau International d'Éducation, avec les volumes sur « Les écono-

mies dans le domaine de l'instruction publique et sur « La scolarité obligatoire et sa prolongation », a servi de base aux travaux de la Troisième Conférence internationale de l'Instruction publique.

**POUR LES BIBLIOTHÈQUES D'ENFANTS**  
**Annik et sa fée**, par C. SANTELLI, un album illustré en couleurs. — 12 francs, chez Larousse.

Nous le recommandons vivement. L'auteur — bien connu dans les milieux universitaires et littéraires — y a mêlé assez de merveilleux pour enthousiasmer les enfants, assez de douceur et de pitié pour les émouvoir. L'illustration et la présentation sont parfaites.

« Il finit trop vite, nous disait un jeune lecteur. » Et cette dernière référence est peut-être la meilleure. B. CARUEL.

**Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement, 1934.** (82 pages et 62 tableaux. En vente dans les librairies ou au Bureau International d'Éducation (44, rue des Marais-Chers, Genève), au prix de 12 francs suisses, relié toile.

Le Bureau International d'Éducation fait paraître pour la deuxième fois son « Annuaire International de l'Éducation », destiné à offrir une vue d'ensemble des progrès réalisés dans le domaine de l'instruction publique durant l'année écoulée. Cette deuxième édition est plus riche encore que la précédente puisqu'elle contient les

rapports officiels et les renseignements statistiques de 53 pays (35 en 1933). Ces 53 pays sont les suivants : Albanie, Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Brésil, Bulgarie, Canada, Chine, Colombie, Costa-Rica, Cuba, Danemark, Dantzig, Égypte, Équateur, Espagne, Estonie, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Guatemala, Haïti, Hongrie, Inde, Irlande, Islande, Italie, Japon, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Mexique, Nicaragua, Norvège, Nouvelle-Zélande, Panama, Paraguay, Pays-Bas, Perse, Pologne, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni, Salvador, Suède, Tchécoslovaquie, Turquie, Uruguay, Venezuela, Yougoslavie.

L'introduction, dans les statistiques, de données plus précises sur les budgets de l'instruction publique, sur les écoles privées et sur la répartition des élèves et du personnel enseignant, ajoute à l'intérêt de cette publication.

Rappelons que l'Annuaire contient pour chaque pays, outre le rapport sur le mouvement éducatif, les données budgétaires et la statistique des écoles et du personnel enseignant, l'énumération des autorités scolaires supérieures avec les noms des titulaires et l'indication du traitement annuel du personnel enseignant. L'étude par pays est précédée d'un aperçu général sur le mouvement éducatif dans le monde, résumé extrêmement utile pour l'éducation comparée.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-V<sup>e</sup>.

## L'ÉCOLE VIVANTE

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

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

PAVILLON — GRAND JARDIN  
 SOINS MATERNELS

## L'AVENIR

Home-Ecole Nouvelle

CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)  
 Altitude : 1250 mètres

Ecole Nouvelle pour Garçons et Filles  
 de tous âges dans un milieu familial

Vie de plein air & Soleil & Sports

INTERNAT — EXTERNAT

Prospectus sur demande

## Institut MONNIER

### École nouvelle à la campagne

Éducation et Instruction pour garçons  
 et jeunes filles de tous les âges  
 introduction à la langue et à la culture  
 française et allemande

PONT-CEARD-sur-VERSOIX  
 (Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB

(Fondateur de l'École de l'Odenwald)

(Prospectus et informations sur demande)

## La Nouvelle Éducation

Service Pensees de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents  
 Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, 20 fr. ; Étranger, 25 fr.

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIII<sup>e</sup>

Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

## 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.

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogénie** qui vous est **indispensable**. Lisez donc et faites lire les ouvrages très documentés par vingt ans d'observations et d'expériences de :

### François-Louis BERTRAND

*Inspecteur de l'enseignement primaire, Docteur ès-Lettres, Fondateur et Directeur des Cercles d'études de Luchon et de Toulouse, qui a fait des conférences remarquées aux Congrès internationaux de Paris (1931) et Nice (1932)*

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de M. Henri Piéron et un portrait), 30 fr.

L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), 40 fr.

En vente à la Librairie Félix ALCAN, 108, b. St-Germain, Paris, 6<sup>e</sup>

## 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

## “ 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

Service Automobile à domicile

## VOYAGES EN SUISSE

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

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

**POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE  
ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX**

### Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

**PARIS** — 37, Boulevard des Capucines.  
**LONDRES** — 11<sup>bis</sup>, Regent Street, Waterloo Place.  
**NEW-YORK** — 475, Fifth Avenue.  
**BERLIN** — 57-58, Unter den Linden.  
**VIENNE** — 20, Kärntnerstrasse.  
**ROME** — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

## 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.

## “ASEN”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

**Jeux Audemars et Lafendel**    **Jeux Éducatifs Descoendres**

de  
l'Institut J.-J. Rousseau

d'après M. le D<sup>r</sup> O. Decroly  
pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

**13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)**

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VI<sup>e</sup>

NOUVEAUTÉS DE RENTRÉE

NOUVEAU MATERIEL SENSORIEL DAVIDOFF

pour écoles maternelles, jardins d'enfants et classes enfantines.

ENCASTREMENTS ARTISTIQUES DAVIDOFF, 2<sup>e</sup> série :

N<sup>o</sup> 309. Boîte N<sup>o</sup> 6. Tulipe et Clown. — N<sup>o</sup> 310. Boîte N<sup>o</sup> 7. Moulin et Poussin. — N<sup>o</sup> 311.

Boîte N<sup>o</sup> 6. Berroquet et Pensée. — N<sup>o</sup> 314. Boîte N<sup>o</sup> 7. Déguster du lapin et oiseau. —

N<sup>o</sup> 315. Boîte N<sup>o</sup> 10. Rose et Marine. Chaque boîte ..... 5 »

Les jeux d'encastrement sont en bois découpé, laqué et lavable. Chaque modèle offre une particularité intéressante et ne fait double emploi avec aucun autre.

LES PIQUAGES SUR BOIS, 1<sup>re</sup> série (sujets simples) :

N<sup>o</sup> 435. Cheminée, Théâtre, Verre, Soupière. — N<sup>o</sup> 436. Tonneau, Chaire, Niche, Sabot. —

N<sup>o</sup> 437. Cuvette, Bottine, Cafetière, Table. Chaque boîte ..... 5 »

LES PIQUAGES SUR BOIS, 2<sup>e</sup> série (sujets compliqués) :

N<sup>o</sup> 438. Tulipe, Marine, Maison, Oiseau. — N<sup>o</sup> 431. Pensée, Bateau, Quilles, Poussin. —

N<sup>o</sup> 439. Moulin, Poisson, Puits, Toupie. Chaque boîte ..... 5 »

Plaquettes bois découpé "Michel-Ange" pour modelage

N<sup>o</sup> 370. Animaux familiers (6 différents). 2 50. — N<sup>o</sup> 371. Animaux sauvages (6 différents). 3 50

Cubes imagés "Splendid"

N<sup>o</sup> 346. Jouons ..... 15 »

N<sup>o</sup> 346. En récréation ..... 19 »

N<sup>o</sup> 347. Frères et sœurs ..... 22 »

Mosaïques d'images sur bois  
"Floral"

N<sup>o</sup> 1117. Petit modèle ..... 9 »

N<sup>o</sup> 1118. Modèle moyen ..... 10 50

N<sup>o</sup> 1119. Grand modèle ..... 12 »

PIQUAGES "LUTÉTTA"

N<sup>o</sup> 353. Une pochette contenant 6 modèles  
différents ..... 1 10

LA VITRAUPHANIE

N<sup>o</sup> 367. Une pochette contenant 10 sujets diffé-  
rents, et un assortiment de papiers de  
couleurs variées ..... 2 10

Patiences sur bois "Molitor"

N<sup>o</sup> 344. Rions ..... 9 »

N<sup>o</sup> 348. En vacances ..... 10 50

N<sup>o</sup> 349. Les enfants s'amuseant ..... 12 »

Une place pour chaque chose

Jeu de loto d'images. — Jeu de lecture.

N<sup>o</sup> 307. Une belle boîte, couverture en cou-  
leurs ..... 12 »

Où mettrai-je cette image ?

Jeu d'identification. — Jeu d'encastrement.

Jeu de lecture global.

N<sup>o</sup> 296. Une jolie boîte, couv. couleurs. 15 50

Le nouveau loto de calcul

N<sup>o</sup> 297. Une jolie boîte, couverture en cou-  
leurs ..... 12 »

Les animaux pêle-mêle

N<sup>o</sup> 250. Une pochette de 8 sujets diffé-  
rents ..... 1 90

M<sup>lle</sup> FLAYOL

Le Docteur Decroly, Éducateur

Un volume 13 x 19, broché ..... 12 »

M<sup>lle</sup> CUNÉO

Vade-Mecum des exercices sensoriels à l'école des petits

Un volume 12 x 18, illustré de nombreuses photographies ..... 4 »

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