

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^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamaide, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

VII^e Congrès Mondial de la Ligue.

R. VAUQUELIN. — *Orientation et Sélection dans l'Université moderne.*

E. DEBRAY. — *Idées simples sur l'enseignement des enfants arriérés.*

F. DUBOIS. — *La Belgique au tournant.*

COEGLIN. — *Quelques réflexions sur un essai d'application de la méthode Decroly dans une école rurale de garçons.*

Coopération Intellectuelle. — *Plan de travail 1935.*

Complément au Catalogue de la Bibliothèque de prêts.

Nouvelles diverses.

Livres.

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

15^e Année.

JANVIER 1936

N° 114

ADMINISTRATION ET REDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm — PARIS V^e

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

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

ARGENTINE : *Nuevo Era*, Patagonas 883, Buenos-Aires
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

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

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

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengården, Copenhagen

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

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

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

PORTUGAL : *A Escola Primária*, Avenida da Liberdade, 85, Lisboa.

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

SUÈDE : *Pedagogiska Sprömskal*, Bräksbergsgatan, 15, Stockholm.

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

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

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

YUGOSLAVIE : *Rudna Škola*, Slovans, Sremska, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 *

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 *

Biogenetik und Arbeitstheorie. 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 Thiry, 1911 (épuisé) Fr. 5 *

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue Fr. 45 *

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 *

Transformations l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoles. 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, 1923 (Traduit en espagnol) (épuisé)

L'Éducation dans la Famille, 1^{re} éd. ; Édition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) Fr. 5 *

L'École active. Genève, Éditions Forum, 1^{re} éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 *

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1928

La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

L'Aube de l'école serene en Italie. Monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

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

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

La Liberté de l'enfant à l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (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 en cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50

La Pratique de l'École active. Genève, Éditions Forum, 1^{er} éd., 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, Impression Atar, et Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 *

L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 10 *

Constitutionnelle typométrique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 *

L'Adolescence et l'École active. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse. Lausanne, Payot, 1932 Fr. 2 50

Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance Fr. 2 50

L'Église de l'avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 10 *

Alimentation et Nutrition. Paris. Ed. du Trail d'Union, s. 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 *

Cultiver l'Énergie. Éditions de l'Imprimerie à l'École, Venoz (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 : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

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

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n° 697-92.

VII^e Congrès Mondial

de la

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Cheltenham 31 Juillet - 14 Août 1936

I

NOUVELLES DU CONGRÈS

Nous sommes en mesure de donner dès aujourd'hui quelques précisions concernant les conditions matérielles offertes aux congressistes (voyage et séjour).

Nous rappelons que les droits d'inscription demeurent fixés à 1 livre sterling (soit, au cours actuel, 75 francs environ) pour les pays suivants : Amérique du Sud, Belgique, Bulgarie, Espagne, France, Grèce, Italie, Pologne, Portugal, Roumanie, Suisse romande, Tchécoslovaquie, Turquie, Yougoslavie. Et à 2 l. 2 : 0, pour tous les autres pays.

Le prix des inscriptions devra être adressé à la Secrétaire-Trésorière du Groupe Français d'Education Nouvelle, Mme J. Hauser, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris V^e, par virement postal (Cc. postal n° 697-92), mandat-poste ou chèque en banque.

VOYAGE. — Pour le voyage sur le territoire français, les Grands Réseaux accordent une réduction de 40 % nette d'impôts sur le prix du billet simple. Les billets spéciaux de Congrès seront valables du 28 juillet au 17 août, avec faculté de modifier l'itinéraire du retour suivant la convenance de chacun. Ces billets sont individuels : aucune condition de groupement n'est imposée. Ils sont délivrés à partir de n'importe quel point de la France pour n'importe quel port d'embarquement vers l'Angleterre.

LOGEMENT. — Il est prévu 5 catégories de prix :

- 1) Hôtels de 1^{re} classe : Pension complète, par semaine, de £. 4,18,0 à £. 5,12,0.
- 2) Hôtels et pensions de famille : Pension complète, par semaine, de £. 3,10,0 à £. 4,11,0.
- 3) Maisons universitaires : Pension complète, par semaine, £. 3,10,0.
- 4) Chez des particuliers, ne recevant que des Messieurs (50 places). Chambre et premier déjeuner, repas à l'Université féminine, £. 3,10,0.
- 5) En pension de famille ou chez des particuliers : Pension complète, par semaine, £. de 2,9,0 à 3,3,0.

Tous ces prix subissent une majoration de 10 % pour le service.

Un terrain de camping pourra être offert si un nombre suffisant de demandes sont présentées et si les campeurs éventuels apportent leur matériel.

II

PROGRAMME PROVISOIRE

Sujet : *EDUCATION ET LIBERTÉ***Discussions sur les bases d'une société libre****CONFÉRENCES PRINCIPALES**

L'organisation du Congrès présentera quelques aspects nouveaux. Les conférences de sections sont supprimées ; quant aux conférences principales, il n'y en aura qu'une par séance. Ces conférences seront suivies de discussions qui auront lieu le lendemain, sous forme de synthèses auxquelles des éducateurs de divers pays apporteront leur contribution.

Si les congressistes le désirent, ils pourront poursuivre ces discussions en groupes d'études, dont chacun aura son président.

Parmi les orateurs annoncés, citons :

Sir PERCY NUNN (University of London) :

21 ans de travail.

Professeur Pierre BOVET (Université de Genève) :

L'Education religieuse, facteur d'asservissement ou de libération ?

M. Frederick CLARKE (Institute of Education, London) :

Démocratie et autorité.

Professeur Paul LANGEVIN (Collège de France) :

Contre l'égoïsme et le conformisme par l'Education.

Mr. Eduard LINDEMAN (New-York City, U. S. A.) :

Economie politique et liberté.

Professeur Jean PIAGET (Bureau International d'Education) :

La formation de la personnalité autonome.

Mrs Beatrice ENSOR (Angleterre) ;

Senor Nieto CABALLERO (Colombie) ;

*Prof. Albert EINSTEIN ;

*Dr C.-P. CHANG (Chine) ;

*Dr DE VOS MALAN ;

*Sir S. RADHAKRISHNAN (Inde).

Mr AMU (Afrique).

Quelques personnalités qui contribueront aux synthèses :

Lord Allen of Hurtwood (Angleterre) ; Mr Willard Beatty (U.S.A.) ; Dr William Boyd (Ecosse) ; Dr Adolphe Ferrière (Suisse) ; Dr Paul Geheeb (Suisse) ; Dr George H. Green (Wales) ; Mr A.-J. Lynch (Angleterre) ; Miss Helen Parkhurst* (U.S.A.) ; Prof. Henri Piéron (France) ; Dr Elisabeth Rotten (Suisse) ; Dr Harold Rugg (U. S. A.) ; Dr Carson Ryan (U. S. A.) ; Sir Michael Sadler (England) ; Dr Friedrich Schneider* (Allemagne) ; Prof. R.-H. Tawney (Angleterre) ; Dr Robert Ulich (U. S. A.) ; Dr Henri Wallon* (France) ; Dr Carleton Washburne (U. S. A.) ; Dr Edna White (U. S. A.) ; Rektor L. Zilliacus (Finlande).

COMMISSIONS

Les Commissions de la Ligue se réuniront au cours du Congrès :

a) *Préparation des maîtres.*

Avec le concours de :

Prof. W. McClelland (Ecosse) ; Dr Ruth McMurry (U.S.A.) ; Dr W. Schohaus (Suisse) ;

M. Maurice Weber (France) ; Dr W. Boyd (Ecosse) ; Dr H. Rugg (U. S. A.).

b) *Examens.*

Présidents :

Dr Carson Ryan (U. S. A.) ; Rektör Zilliacus (Finlande).

c) *Psychologie de l'éducation.*

Avec le concours de :

Dr Charlotte Buhler (Autriche) ; Dr R.-B. Cattell (Angleterre) ; Dr Pryn Hopkins (Angleterre) ; Mrs Susan Isaacs (Angleterre) ; Dr Lois Meek (U. S. A.) ; Dr Emmanuel Miller (Angleterre) ; Dr Margaret Lowenfeld (Angleterre) ; Prof. Henri Piéron (France) ; Dr Henri Wallon (France).

d) *La question des « public Schools » en Angleterre.*

COURS

On prévoit l'organisation suivante :

- 1^o *Réforme des programmes* :
U. S. A. : Dr Harold Rugg ;
Angleterre : M. F. C. Happold.
- 2^o *Méthodes nouvelles* :
Decroly : Mlle Hamaide (Belgique) ; *Werkplaats* : Mr Kees Bocke (Hollande).
- 3^o *Travail individuel. — Méthode des Projets.*
Degrés : *Maternel* : Miss Boyce (Angleterre) ;
Primaire : Mrs Harold Rugg (U.S.A.) ;
Post-primaire : Dr T. Wright (Ecosse).
- 4^o *Les Arts* :
Création artistique : Mlle Ginette Martenot (France) ;
Arts graphiques : Mr A. Lismar (Canada) ;
Rythmique et danse : Miss Rosenstrauch (Angleterre).
- 5^o *Psychologie de l'Education* :
Le développement de l'enfant : Dr Charlotte Buhler (Autriche) ;
Dr Lois Meek (U. S. A.) ;
L'Education sexuelle : Mrs Sidonie Gruenberg (U. S. A.) ;
Dr Oswald Schwarz (Autriche).
- 6^o *Réorganisation de l'enseignement en Angleterre* :
Mr A.-J. Lynch et d'autres conférenciers.
- 7^o *La vie des écoles nouvelles* : (Avec projections).
- 8^o *L'opinion africaine sur l'éducation des indigènes.*

EXPOSITION

Scolaire Internationale d'Arts et Métiers.

DISTRACTIONS

Cheltenham est le centre de tourisme d'une des régions les plus charmantes de l'Angleterre. Située à proximité des villes de Gloucester, Stratford sur Avon, Malvern, Oxford, et au pied des collines des Cotswold, sa physionomie est des plus caractéristiques. Les excursions, nombreuses et variées, sont peu coûteuses ; les congressistes auront toutes facilités pour visiter les ravissants paysages, les abbayes et les cathédrales des environs.

Deux excursions d'une journée entière ont été prévues :

- 1^o Visite des châteaux de Warwick et de Kenilworth ou d'Oxford et de son Collège.
- 2^o La vallée de la Wye, l'Abbaye de Tintern, le château de Chepstow, ou Bath, Wells et Glastonbury.

Deux excursions théâtrales ont été organisées spécialement pour les congressistes :

L'une a pour but Stratford sur Avon et se terminera au « Nouveau Théâtre » par la représentation d'une pièce de Shakespeare.

L'autre, Tewkesbury, Worcester et Malvern et se terminera par un festival au Théâtre de Malvern.

Le prix de ces excursions est modique, il s'élève, tous frais compris, à 57 francs environ.

De nombreuses séances de gymnastique, danse, musique, radio, cinéma, etc..., viendront égayer le Congrès.

Les congressistes auront l'occasion d'assister à la « Semaine d'Opéra » qui se tiendra pendant la durée du Congrès, au petit Opéra de Cheltenham. On y donnera notamment : « Dido and Aeneas » de Purcell ; et peut-être « Masque en Dioclesion » de Purcell. Les rôles principaux seront tenus par des artistes professionnels, les chœurs seront formés de groupes d'étudiants appartenant à des écoles anglaises. On jouera aussi quatre « Opéras intimes » souvent représentés dans les écoles anglaises : « Bastien et Bastienne » de Mozart ; la « Cantate du Café » de Bach ; « Thomas and Sally » d'Arne et « La Sewa Padrona » de Pergolesi.

CONDITIONS

Droits d'inscription :

a) Le prix de l'inscription est de : 1 livre sterling, soit actuellement 75 francs français pour les pays suivants : Amérique du Sud, Belgique, Bulgarie, Espagne, France, Grèce, Italie, Pologne, Portugal, Roumanie, Suisse romande, Tchécoslovaquie, Turquie, Yougoslavie.

b) 2 livres; 2,0 pour tous les autres pays.

N.-B. — Les inscriptions devront être adressées par virements postaux, chèques ou mandats à la Secrétaire-Trésorière du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, Mme J. Hauser, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris V^e, C. Ch. Postaux, 697-92 Paris.

LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6^e)



LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR sont maintenant introduits à l'école comme dans la famille, et des milliers d'enfants suivent avec un intérêt passionné la collection.

NOUVEAUTÉS D'ÉTRENNES 1936

Le Royaume des Abeilles (6 à 12 ans)	4 francs
Conte de la Marguerite (5 à 12 ans)	4 francs
Froux de lièvre (5 à 13 ans)	6 francs
Plouf, canard sauvage (5 à 13 ans)	6 francs
Le Tapis Volant (6 à 12 ans)	10 francs
Circulez ! (8 à 14 ans)	12 francs
Théâtre d'Ombres (8 à 14 ans)	13 francs
Faites votre marché (4 à 10 ans)	10 francs
6 Métiers (7 à 14 ans)	10 francs
Cocorico (2 à 6 ans)	8 fr. 50
Lanterne Magique (7 à 14 ans)	6 francs
Au pays de Mille et Une Nuits (7 à 14 ans)	6 francs
Fables de la Fontaine en images lumineuses (7 à 14 ans)	6 francs
Des fruits (6 à 12 ans)	4 francs
Des légumes (6 à 12 ans)	4 francs
Des oiseaux (6 à 12 ans)	4 francs
Des poissons (6 à 12 ans)	4 francs



**Demandez le catalogue illustré de la collection du PÈRE CASTOR ;
il vous sera adressé gratuitement.**

Orientation et sélection dans l'Université moderne

Certains esprits chagrins trouveront l'époque mal choisie pour placer au premier plan des préoccupations sociales les problèmes éducatifs dont la solution conduit à l'individualisation de l'enseignement. Beaucoup prétendent que tout ce qui touche au respect des aptitudes fonctionnelles individuelles aboutit à la spécialisation ou, si l'on préfère, à une division du travail social poussée à l'extrême. Avec la « crise », ajoute-t-on, il devient de plus en plus nécessaire d'être apte à tout faire ; actuellement, ce sont surtout les spécialistes qui chôment parce qu'ils ne peuvent se plier aux nouvelles conditions de l'organisation sociale. La société exige que l'individu s'adapte à elle ; elle ne peut s'adapter aux individus. C'est là la condamnation de tout enseignement à tendance individualiste.

Nous croyons que l'argument est spécieux. Dans un livre récent, outre un certain nombre de conclusions que seul l'avenir peut infirmer ou confirmer, nous espérons avoir apporté la démonstration de quelques vérités psycho-pédagogiques essentielles.

Après de nombreuses expériences portant sur l'existence, le développement, la transformation, la création ou la suppression par l'éducation des aptitudes et inaptitudes fonctionnelles, attachées à l'individu, à la race, au sexe, à la famille, nous avons pu aboutir à des constatations dont nous résumerons brièvement les principales :

1° Les individus diffèrent entre eux par les aptitudes fonctionnelles (degré de chaque aptitude-courbe du développement de chaque fonction) et par le groupement de ces aptitudes.

2° Les fonctions se développent et se transforment par évolution naturelle avec l'âge. L'exercice avec ses circonstances (durée, conditions psychologiques, conditions physiologiques, etc., en un mot, les méthodes pédagogiques) influent considérablement sur ce développement (2). M. LETERMIER, dans son article « L'Éducation est-elle utile ? » du *Journal des Instituteurs et des Institutrices* (19 janvier 1935), nous accuse de conclure à l'inutilité de l'éducation : il ne doit pas avoir lu attentivement ce passage.

(1) VAUQUELIN. Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation. — Alcan, 1933.

(2) VAUQUELIN. Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation. — Alcan, pp. 81-82.

3° Mais si l'éducation est donnée en commun, les différences individuelles, loin de diminuer comme cela aurait lieu si la « nurture » était plus puissante que la « nature », subsistent ou, le plus souvent, s'accroissent. Il en est de même pour les différences sexuelles (vraies) et raciales. Si nous examinons maintenant les ressemblances familiales, et plus particulièrement celles des jumeaux univitellins, nous constatons que l'éducation en commun — poussée ici beaucoup plus loin qu'il n'est habituel — n'entre que pour une infime proportion dans la similitude étrange des aptitudes et capacités des membres d'une même famille ou des couples gémeaux. D'autre part, des éducations très différentes données aux membres d'une même famille ou à deux jumeaux n'apportent pas une diminution vraiment sensible des ressemblances constatées normalement.

Pour résumer nous pouvons dire : l'éducation aide et hâte le développement des fonctions mentales et supplée partiellement à certaines déficiences naturelles ; mais elle n'est pas capable de transformer profondément les aptitudes, de les créer ou de les annihiler. Toute éducation doit tenir compte de l'existence d'aptitudes fonctionnelles dans chaque individu et, au risque d'être frappée de nullité, s'appuyer sur celles-ci. L'école sur mesure est, sinon une réalisation actuellement possible, tout au moins l'idéal vers lequel nous devons tendre. Immédiatement réalisables sont, par contre, la confection, dans des laboratoires, de fiches psychologiques concernant chaque élève, le groupement des enfants selon leurs aptitudes à partir d'un certain niveau et l'orientation éducative et professionnelle des jeunes gens.

Et maintenant nous pouvons répondre à ceux qui craignent que l'individualisation de l'enseignement ne soit néfaste à la fois pour l'individu mal adapté à la société et pour la société dont l'évolution constante exigerait des hommes bons à tout faire.

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

2° Tout essai de standardisation de l'individu échouera piteusement, car tout ensei-

gnement qui va à l'encontre des aptitudes fonctionnelles est frappé d'avance de nullité. L'école sur mesure, le respect des aptitudes sont donc les meilleurs moyens de tenir compte à la fois des intérêts de la société et de ceux de l'individu.

Les vœux qui succèdent aux conclusions précédemment citées pourront paraître bien modestes à ceux qui jugent à sa valeur l'importance de la connaissance des aptitudes pour tout éducateur. On nous fera certainement remarquer d'ailleurs que nous ne pouvons que mêler notre faible appel au chœur puissant des voix plus autorisées que la nôtre qui, pour des raisons parfois différentes, réclament les mêmes réformes. Nous n'ignorons pas que les recherches BINET-SIMON n'ont pas eu lieu en vain. Une offensive de grande envergure en faveur de l'individualisation de l'enseignement, partie de la France a atteint de nombreux pays : il suffit de citer les travaux de la société française de pédagogie, ceux des Compagnons de l'Université, de l'Institut J.-J. ROUSSEAU de Genève, de l'école de Decroly, les efforts de l'Université de Harvard, etc... pour montrer l'importance de ce mouvement. Des recherches individuelles comme celles de THORNDIKE, de WALLON, de PIAGET, de FERRIÈRE, de CLAPARÈDE (nous en passons et des meilleurs) ont mis la psychologie différentielle et l'École sur mesure à l'ordre du jour, suivant en cela la tendance au traitement individuel des maladies et à l'individualisation des peines en justice. Mais il y a mieux : ces campagnes individuelles ou de groupements pédagogiques semblent porter leurs fruits. La pédagogie officielle elle-même a reconnu l'existence des aptitudes et l'importance de leur connaissance pour l'éducateur. Nous avons cité ailleurs (1) le passage des programmes de 1921 relatifs aux écoles primaires et qui reconnaît, et utilise, des différences sexuelles quant à l'aptitude à la lecture. Les classes d'anormaux prennent un développement nouveau. M. HERRIOT a inauguré en mars 1935, rue d'Alésia, un dispensaire pour enfants nerveux où le pédagogue sera doublé d'un psychiatre.

Les instructions ministérielles prévoient, depuis la réorganisation de l'enseignement à 4 degrés, un examen psycho-pédagogique au seuil du 2^e degré puis du 3^e degré, avec orientation vers les branches d'activité correspondant aux aptitudes fonctionnelles des enfants. Les maîtres des candidats doivent porter des appréciations concernant l'intelligence générale et les aptitudes fonctionnelles, jugements inscrits au dossier. Les exa-

mens des Bourses eux-mêmes doivent être, d'après ces mêmes instructions ministérielles, beaucoup plus des épreuves d'intelligence que des épreuves de culture. Mais l'orientation et la sélection peuvent être insuffisantes à l'entrée de chacun des degrés ; le développement mental des enfants peut varier ou s'arrêter ; des aptitudes peuvent se révéler dans le cours de ce développement ; les instructions ministérielles ont prévu ces erreurs de diagnostic ou ces variations et ont institué les « ponts » qui permettent aux enfants de passer d'un ordre d'enseignement dans un autre.

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

Les desiderata exprimés à la fin de notre ouvrage « Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation » et que nous reprenons aujourd'hui seraient donc à peu près sans portée puisque satisfaction est obtenue dès maintenant ou sera obtenue prochainement ?

Oui, si nous nous en tenons à la lettre des textes officiels. Non, si nous passons à l'application et à la façon dont ces réformes passent dans les mœurs. Que voyons-nous en effet dans la réalité ? Quelque chose de beaucoup moins brillant. En fait les 4 degrés d'enseignement, quels qu'aient été les efforts de liaison et de coordination, continuent à vivre côte à côte en s'ignorant. Chaque enseignement, chaque établissement cherche à vivre d'une vie propre comme s'ils se suffisaient à eux-mêmes. A l'époque même que nous vivons, où il y a une pléthore d'écoliers, chaque école, avec la complexité du ministère ou des services compétents, soigne son recrutement en nombre et en qualité (mais qu'est la qualité pour certains chefs d'établissement ?) et les procédés commerciaux envahissent l'Université.

Des affiches prometteuses doivent attirer les candidats par le grand nombre de voies et débouchés qu'elles offrent à l'enfant.

Les écoles professionnelles, les écoles de métiers inondent les cours supérieurs des écoles primaires de circulaires vantant la beauté de telle ou telle carrière. Les procédés de l'enseignement privé sont utilisés : tel cours complémentaire commercial à recrutement maigre fait remettre aux élèves des autres écoles, individuellement, des prospectus rappelant les résultats déjà obtenus : tant de brevets commerciaux, tant d'élèves

(1) VAUCHELEN. Op. cit., page 132.

placés, etc... afin d'obtenir un nombre de candidats honorable. On songe malgré soi à ces écoles par correspondance qui promettent des résultats et places magnifiques à ceux qui consentiront seulement à payer les cours. Mais malheureusement, sur aucune de ces affiches, sur aucun de ces placards de publicité, il n'est question des aptitudes de l'enfant, ou d'une façon si vague que toutes les interprétations sont permises. On fait miroiter un métier aux yeux des parents, mais ils ne savent pas quelles aptitudes y sont nécessaires ni si leur enfant est capable de le bien remplir ; les diplômés qui sont obtenus normalement après un certain nombre d'années de la pratique de disciplines déterminées vont précipiter vers une école des quantités de malheureux candidats n'ayant aucune des qualités requises pour assimiler la nourriture trop forte qui leur sera servie.

Tous les ans nous pratiquons une petite enquête discrète auprès des enfants nouvellement arrivés au cours complémentaire pour savoir quels motifs les ont amenés à se présenter au concours d'entrée de l'école. Voici dans leur ordre et importance quelques-uns des motifs évoqués tous les ans :

1° Les maîtres des classes d'origine les ont présentés au concours pour obtenir des résultats (palmarès des prix, popularité dans le quartier auprès des parents, effet auprès de l'Inspecteur) (1).

La bête à concours continue à exister. Assistez à une distribution de prix et vous entendrez le nom de certains élèves reçus à la fois dans une école primaire supérieure, dans un cours complémentaire, dans une ou même deux écoles professionnelles, au concours des Bourses, etc... C'est pour de telles raisons que l'on a placé le même jour le concours d'entrée de toutes les écoles primaires supérieures de la Seine (2), et à une date commune également celui des trois catégories de cours complémentaires (général, commercial et industriel). Sur 200 ou 250 candidats se présentant annuellement à notre cours complémentaire, 50 au moins sont reçus aux écoles primaires supérieures, le savent et veulent en suivre les cours ; une trentaine sont reçus aux écoles primaires supérieures mais veulent venir au cours complémentaire. Nous tenons à faire remarquer

(1) A ce sujet on nous assure que le nombre des inspecteurs attachant une grande importance à de tels résultats décroît chaque jour. Nous voulons en être certain.

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

que nous ne tenons pas pour responsables nos collègues, trop souvent victimes d'un état de choses auquel ils ne peuvent rien : un instituteur de cours supérieur qui ne soignerait pas son palmarès risquerait souvent d'être abandonné par son directeur ou par l'administration et verrait bientôt sa classe désertée.

2° La famille décide de présenter l'enfant à une école déterminée. Dans ce cas les motifs le plus souvent évoqués sont les suivants :

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

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

c) Il faut acquérir de l'instruction pour éviter l'usine, cette bête noire des parents. Dans ce cas le si vague « travail de bureau » est souvent l'idéal de la famille ou de l'enfant.

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

e) La réputation de l'école, la réputation d'un maître comptent pour beaucoup dans la décision des parents. Nous n'en citerons qu'un exemple. A la suite de plaintes des écoles primaires supérieures souffrant d'une crise de recrutement pendant les années creuses 1928 à 1930, le Directeur-adjoint de l'Enseignement de la Seine, M. Bouchera, vint faire une enquête dans nos cours complémentaires pour connaître la cause de l'engouement de certains élèves pour notre enseignement. Dans une même classe, il obtint de trois élèves reçus dans les écoles primaires supérieures mais venus à notre cours, une réponse absolument identique : « Mes parents ont voulu que je vienne ici parce qu'on

travaille mieux qu'à l'école primaire supérieure. » Il est inutile d'ajouter que nous ne prenons pas à notre compte cette affirmation ; mais elle est symptomatique d'un des états d'esprit qui président à la destinée de nos élèves.

f) On vient dans nos classes beaucoup pour obtenir le brevet élémentaire ou le brevet d'enseignement primaire supérieur. On ne saurait s'imaginer à quel point cet humble bout de papier exerce d'attraction sur les familles. « Pourvu qu'il sorte avec son brevet », nous répète-t-on à tout instant, « c'est tout ce que je demande. » Aux yeux des parents, c'est un véritable « Sésame » qui doit ouvrir toutes les portes. Il ne faut pas pousser plus loin. Comment utilisera-t-on ce brevet magique ? C'est une question qui ne se pose même pas.

g) L'idée de préparer l'enfant dans nos classes à une profession déterminée est extrêmement rare. Si nous nous reportons à nos statistiques portant sur 10 ans, 12 % des élèves entrent dans nos cours complémentaires ayant fait choix d'une profession. Sur ce nombre, 7 % exerceront la profession choisie par la famille, un peu plus de 3 % une profession en rapport avec des goûts existants et peut-être des aptitudes, un peu plus de 1 % une profession ayant un rapport vague avec des aptitudes entrevues par la famille, l'entourage ou le maître. La règle presque absolue est la suivante : on ignore tout des véritables aptitudes de l'enfant au moment où on lui choisit la profession qu'il doit exercer ou les écoles dont on veut lui faire suivre les cours. Quand on croit s'appuyer sur les aptitudes de l'enfant on s'appuie sur ses goûts. Quand les aptitudes sont à peu près connues, on agit exactement comme si on ne les connaissait pas. Il est inutile de rappeler les rêves fous des parents qui n'ont aucune notion de ce qu'est leur enfant. P..., qui « devait entrer à Polytechnique », F..., qui « devait entrer à Navale » ne furent jamais capables de résoudre une équation du 1^{er} degré. M..., qui devait passer son brevet supérieur, puis son baccalauréat, était un retardé mental qui, à 15 ans, avait l'infériorité d'un enfant de 10 ans. V..., futur chimiste, était d'une maladresse musculaire telle que son passage à l'atelier équivalait à un désastre (1).

Nous n'abuserons pas d'un argument trop facile en faveur de notre thèse : c'est

celui de l'affection ou de la désaffection des jeunes gens pour certaines professions. Des vocations se sont révélées depuis quelque temps de façon foudroyante pour l'enseignement, l'octroi, les postes, le service géographique de l'armée etc... Le pourcentage de candidats à l'École Normale de notre cours complémentaire a quadruplé depuis 3 ans. On objectera la crise qui fait se précipiter sur les professions dites stables. En fait l'argument est insuffisant car en pleine période de « prospérité », il y eut comme actuellement de véritables modes quant au choix des professions et nous ne pouvons croire à des fluctuations saisonnières des aptitudes de nos élèves.

Nous venons de voir que la reconnaissance des aptitudes individuelles et leur respect sont loin d'avoir pénétré dans les mœurs des usagers des écoles, et des maîtres. Reste la barrière dressée officiellement par les examens et concours. A tout seigneur tout honneur : commençons par le dernier né, le concours des Bourses nationales, qui a reçu les soins tout particuliers de l'élément novateur du ministère. Reconnaissons loyalement qu'il est devenu bien plus une épreuve d'intelligence qu'une épreuve de savoir, tout en déplorant le caractère de devinette de certains problèmes. Mais il n'est qu'une épreuve d'intelligence générale, très insuffisante pour décider si un élève doit être dirigé avec fruit vers tel ou tel ordre d'enseignement. En particulier des fonctions aussi importantes que la mémoire (et ses différentes formes) et l'attention restent en dehors de toute appréciation. (Les épreuves orales restent en effet presque exclusivement des exercices de jugement). Subsistent, il est vrai, les appréciations des maîtres dans le dossier. Admettons que le désir d'obtenir des résultats n'influe en rien sur la rédaction des notices individuelles des élèves. CLAPARÈDE a montré à plusieurs reprises l'impossibilité presque absolue pour le praticien d'être un bon théoricien ; d'excellents maîtres sont de piètres psychologues d'observation ; enfin les procédés de laboratoire ou même les tests scolaires permettant de déterminer et de mesurer les aptitudes des élèves ne sont pas le plus souvent à la portée de maîtres qui n'est même pas souhaitable de voir se transformer en psychologues expérimentaux. Dès lors, nous ne surprendrons personne en disant que ces fiches de renseignements remplies par les anciens maîtres de l'élève sont loin de donner ce que l'on attendait d'elles. Enfin une dernière garantie de sélection et d'orientation est fournie depuis quelque temps par un organisme qui fonctionne dans les lycées. Pour l'entrée en sixième, un cer-

(1) Nous ne pouvons avoir d'exemples aussi précis pour les enseignements technique, primaire supérieur, secondaire et supérieur, mais les renseignements donnés par des professeurs des divers ordres d'enseignement corroborent nos propres observations.

tain nombre d'instituteurs et de professeurs de l'enseignement secondaire se réunissent sous la direction de l'inspecteur primaire et du proviseur du lycée et examinent sur pièces les titres des candidats. Nous connaissons la valeur des pièces ; sans toucher en quoi que ce soit à la compétence des membres de ce petit aéropage, il est permis d'affirmer que cette nouvelle garantie est illusoire.

Nous pourrions enfin parler de l'orientation et des ponts prévus en quatrième ou même en deuxième ; mais nous aurons à évoquer plus loin cette question à propos de l'ensemble de l'organisation de l'enseignement.

Si dès maintenant la sélection et l'orientation nous paraissent être plus théoriques que pratiques au seuil de l'enseignement secondaire, que sera-ce si nous nous approchons de l'enseignement primaire supérieur. Considérons le concours d'entrée des écoles primaires supérieures : épreuves classiques de dictée, de rédaction, de calcul, de dessin. Épreuves de culture avant tout, un peu d'intelligence peut-être, mais en tout cas pas épreuves d'aptitudes. On sait que dans les écoles primaires supérieures, après une première année d'enseignement général, les jeunes gens sont dirigés sur différentes sections : enseignement général, commercial, industriel, arts et métiers, etc... Mais ce qu'on sait mal sans doute, c'est que, dans certaines écoles (1), le choix est laissé aux élèves dans l'ordre de classement, sans tenir compte des aptitudes réelles qui se sont déclarées et pour lesquelles du reste manquent en général les éléments d'appréciation.

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

Les Cours complémentaires d'enseignement primaire supérieur, nous l'avons déjà dit, se divisent en cours d'enseignement général, d'enseignement professionnel et d'enseignement commercial. Le concours d'entrée est unique : aucune épreuve d'aptitude ne permet de diriger les élèves vers un cours complémentaire plutôt que vers un autre ; cette distribution est donc faite au hasard des idées des parents ou des places disponibles.

Enfin parmi beaucoup d'autres examens et concours choisissons le concours d'entrée à l'École Normale. On sait que depuis plu-

sieurs années les épreuves de ce concours sont communes avec celles du Brevet élémentaire. Or, malgré son titre de brevet de capacité d'enseignement, le Brevet élémentaire n'est rien autre chose qu'une épreuve de culture. Est-ce suffisant pour choisir en toute connaissance de cause les meilleurs élèves maîtres ? Nous ne le croyons pas : il paraîtrait sans doute un peu puéril de rappeler que culture et aptitude à enseigner sont deux choses très différentes. Cependant il semble qu'on ait oublié cette vérité première en instituant le concours d'entrée à l'École Normale. Certes le métier s'apprend (C'est la raison d'être des Ecoles Normales), mais en partie seulement. On ne peut nier qu'un certain nombre de dons innés soient indispensables pour faire un bon instituteur, et aucune culture ne suppléera à leur absence. Nous connaissons tous d'anciens élèves d'École Normale, cultivés et intelligents, qui sont de piètres éducateurs. On nous objectera là encore les dossiers remplis par les professeurs et directeurs d'écoles. Nous avons déjà dit le danger de ces sortes d'appréciations : complaisance, désir d'obtenir des résultats et, plus que tout, ignorance (le contraire est impossible) des véritables aptitudes de l'élève ; autant de motifs qui ôtent une grande partie de la confiance qu'on peut accorder à de tels jugements.

Avant d'en terminer avec une telle étude de la réalité, nous voudrions dire un mot des « ponts ». Ils sont d'une intention très heureuse et doivent en principe corriger les erreurs de diagnostic qui ont précédé la spécialisation et l'orientation ainsi que les changements qui peuvent se produire dans le cours du développement mental des jeunes gens. Le malheur est que, dans la pratique, chacun des ordres d'enseignement conserve farouchement son indépendance. Nous ne citerons que deux expériences très souvent répétées et caractéristiques. Il arrive que d'excellents élèves de première année de cours complémentaire veuillent passer dans une deuxième année d'école primaire supérieure. Les résultats sont presque toujours décevants. L'inverse est tout aussi vrai : les élèves d'écoles primaires supérieures de province venant habiter Paris et ne trouvant pas de place dans les écoles primaires supérieures parisiennes fréquentent nos cours complémentaires, ils sont totalement dépayés et font de médiocres élèves. (Nous évitons systématiquement de parler des élèves provenant des E. P. S. de Paris, car il s'agit presque toujours de mauvais élèves.) D'autre part, le concours des Bourses permet le passage des élèves du primaire dans le secondaire et vice-versa. C'est ainsi que le con-

(1) Dans d'autres écoles, ce sont les parents qui passent outre aux suggestions éclairées du Directeur et des Professeurs.

cours de 3^e série (section secondaire) permet à des élèves de première année d'école primaire supérieure ou de cours complémentaire d'entrer en quatrième de lycée. Le cas s'est produit plusieurs fois à notre connaissance et a donné des résultats décevants avec des élèves cependant très bien doués. Nous devons signaler qu'au contraire de bons élèves de 3^e année de cours complémentaire font souvent d'excellents élèves de 2^e et même de 1^{re} au lycée (section scientifique), malgré la deuxième langue non apprise au cours complémentaire. Enfin, si nous en croyons un grand nombre de professeurs de lycée, l'orientation en quatrième sert beaucoup plus à désencombrer les sections trop chargées au profit de sections insuffisamment fournies, qu'il ne permet aux élèves de se diriger vers la voie qui leur convient.

Les conséquences d'un tel état de choses sont fâcheuses pour les individus comme pour la société. Ce sont d'abord des valeurs mal utilisées comme ce C... qui, nettement destiné aux études supérieures, lesquelles le tentaient, tiraillé entre deux influences familiales différentes, perdit son temps pendant trois années de cours complémentaire, passa brillamment les bourses de 5^e série à 14 ans, suivit le cours de seconde du lycée Henri IV pendant 4 mois et se classa dans les premiers, revint au cours complémentaire pour passer à 15 ans 1/2 le brevet élémentaire, le brevet d'enseignement primaire supérieur et le concours d'entrée à l'École Normale d'Auteuil où il fut reçu dans un rang excellent sans jamais avoir fourni un effort sérieux. Doué pour faire un brillant élève des enseignements secondaire et supérieur vers lesquels l'appelaient ses goûts, il fut instituteur parce que ses parents l'avaient décidé.

C'est B..., fils d'un industriel en travaux photographiques : premier sans effort au cours complémentaire où il passe une année, il se maintient premier avec beaucoup de difficulté à l'école Estienne où il fait les 4 ans réglementaires dans la section de photogravure, car ses aptitudes manuelles et au dessin quoique réelles, sont cependant très inférieures aux aptitudes intellectuelles. A 15 ans 1/2, seul, sans préparation, il subit pour le plaisir, les épreuves du brevet élémentaire et du brevet d'enseignement primaire supérieur et est reçu très brillamment. Ses aptitudes lui permettaient d'atteindre à la plus haute culture scientifique. Les parents avaient décidé qu'il ferait un photographe pour apporter sa collaboration à la maison paternelle.

Ce sont ensuite des fourvoyés, avec tous les cas de ces élèves, attirés par le second

naire et qui lâchent, épuisés, en cours d'études. C'est le cas de ces jeunes gens qui, ayant suivi sans résultats appréciables les classes du cours complémentaire commercial, reviennent chez nous et doivent recommencer en première année d'enseignement général. C'est celui de ces élèves dirigés sur un cours d'enseignement professionnel dont un manque d'habileté manuelle trop grave les exclut. Hélas ! il faudrait des pages pour citer les noms de toutes les victimes d'une mauvaise orientation que nous avons pu connaître dans notre modeste sphère.

Ce sont également — et c'est plus dangereux peut-être pour eux — ceux qui ont des aptitudes très médiocres, mais suffisantes avec un gros travail, pour se maintenir dans un cours, ceux que nous appellerons les encombrants qui restent 4 ou 5 ans pour faire le travail normal de 3 ans, pour qui on recommence les explications toujours deux ou trois fois, qui arrivent à décrocher leur cher brevet au 3^e ou 4^e essai et qui, fiers de ce titre si chèrement gagné, partiront à la conquête du monde qui les écartera froissés et meurtris. Ceux-là grossissent les rangs des classiques « ratés » dont le nombre, hélas ! s'accroît tous les jours.

Signalons encore l'armée sans cesse grandissante de nos jours des déficients mentaux, des instables qui, malgré le barrage des examens, arrivent à envahir nos cours et pour lesquels les classes spéciales d'arriérés ou d'anormaux seraient tout indiquées. Nous pouvons citer telle classe de 1^{re} année de cours complémentaire dans laquelle sur 37 élèves, 15 au moins sont intellectuellement insuffisants, 6 sont des paresseux physiologiques, 3 des *minus habentes*, 2 des agités presque dangereux. Et nous pouvons assurer que le concours d'entrée est extrêmement sérieux ! Vanité des examens classiques ! Pour terminer, citons l'exemple d'un certain M... qui, il y a 4 ans, nous vint de l'école départementale d'Ivry. Comment avait-il pu franchir la barrière de l'examen d'entrée ? Ce fut toujours un étonnement pour nous. Il avait un caractère agréable, était très affectueux ; mais il ne put jamais faire une dictée de certificat avec moins de trente fautes, ou effectuer une multiplication sans erreur ; écrivait comme un chat, ne pouvait exprimer deux idées cohérentes à la suite, transformait en une minute une page blanche en quelque chose d'innommable et était d'une maladresse manuelle catastrophique. (Séquelle de méningite, paraît-il.) Il resta chez nous 18 mois : nous le gardions par pitié pour sa mère, veuve de guerre qui s'entêtait à lui faire passer le « brevet supérieur » ! Nous sommes persuadés que M... à

16 ans, était plus faible après ces 18 mois qu'au moment de son entrée (14 ans 1/2). Il nous quitta pour devenir apprenti charcutier, resta 3 mois, essaya encore deux ou trois métiers, puis partit en province. Le malheureux n'était sans doute pas inutilisable, pour la société, mais à condition d'entrer dans un de ces instituts d'anormaux qui font des merveilles... mais la mère se refusa toujours à voir l'état réel de son fils.

Nous ne voudrions pas reprendre ici les conclusions de notre livre « Les aptitudes fonctionnelles et l'Éducation ». Cependant il nous est impossible de ne pas insister de nouveau sur les services que rendrait un office d'orientation non seulement professionnelle, mais scolaire, qui, doté d'un laboratoire de psychologie, établirait scientifiquement les aptitudes de chacun des élèves, renseignerait les parents sur les possibilités de leurs enfants, fournirait des fiches pour les examens et concours, donnerait des renseignements aux maîtres, et permettrait peut-être un début de réalisation de l'école sur mesure.

Cependant nous devons reconnaître que, à l'époque actuelle, la réforme n'est pas facilement applicable. Des détails matériels qu'on sait difficilement résoudre en France retarderaient même, avec la bonne volonté de tous, la transformation nécessaire : ouverture de crédits, organisation des laboratoires, recrutement d'un personnel de psychopédagogues (médecins pour la plupart), résistance du grand public et, hélas, de beaucoup d'éducateurs, etc...

Mais dans l'état actuel des choses, n'est-il pas possible de réaliser des changements dans l'organisation pédagogique, changements qui auraient des conséquences fort importantes ?

Nous croyons que très souvent dans les grandes villes des réformes non onéreuses pourraient avoir lieu sans difficulté surtout dans les enseignements des second et troisième degrés (1). Nous ne voulons pas allonger davantage cet article déjà trop important. Mais dans une prochaine étude nous ferons voir sur des exemples vivants (notre cours complémentaire, écoles primaires supérieures, lycées) comment, sans décrets, sans intervention officielle, des groupements judicieux d'élèves pourraient être réalisés qui permettraient un début d'école sur mesure. Une double condition s'impose : une meilleure connaissance par les professeurs de la psycho-pédagogie et de procédés de mesure des aptitudes, un ensemble de recherches systématiques sur la psychologie pré et post-pubérientine, auquel nous nous efforcerons d'apporter par la suite notre modeste contribution par un essai sur la psychologie différentielle des garçons de douze à dix-sept ans.

Nous pensons en effet que, sans fracas, sans discussions et sans discours, sagement, l'Université française peut espérer sortir des ornières où la retiennent encore un peu de nonchalance, beaucoup de routine, et de nombreuses mauvaises volontés qui lui sont, presque toujours, extérieures, par un vigoureux effort de sa part et sans trop compter sur une réglementation par décrets et circulaires, remplie de bonnes intentions, mais qui reste, quant à l'esprit, beaucoup trop souvent sans effet utile.

R. VAUQUELIN.

(1) Nous comptons apporter quelques suggestions à ce sujet dans un prochain article.

Idées simples sur l'enseignement des enfants arriérés

(RAPPORT présenté au CONGRÈS de la LIGUE de l'ENSEIGNEMENT (BRUXELLES 1935) par E. DEBRAY)
*Directeur honoraire d'École publique d'Enfants anormaux, Directeur général du
Comité Français d'Éducation et d'Assistance de l'Enfance Déficiante*

Les petits déficients, qu'ils soient apathiques ou instables, sont avant tout des malades de l'attention. Or, cette faculté est indispensable pour permettre à l'être humain de s'instruire et d'agir utilement ; le premier objectif à envisager consiste donc à éveiller

cette faculté, à la développer et à la stabiliser. On y parvient par des exercices progressifs mettant les enfants en état réel d'activité et en provoquant d'une manière attrayante leur imagination.

Cette période, dite d'initiation, consacrée

principalement au développement des facultés, est de la plus grande importance, car elle facilite les progrès futurs de celui qui en a profité. Au début, les exercices ont pour effet de faire sortir l'enfant de son apathie ou de réfréner son agitation intellectuelle, en un mot de parvenir à fixer son regard mental sur ce qui l'entoure pendant des durées croissantes. Ceux qui nous ont procuré les résultats les plus rapides et les plus complets sont les suivants :

1° Pour les enfants les plus engourdis ou les plus agités, se rapprochant de l'idiotie ou de l'imbécillité légères : Application du Système de Seguin repris par Bourneville à Bioêtre et qui, éveillant les désirs des enfants, les incite à agir pour les satisfaire.

2° Les enfants qui nous sont confiés sont généralement supérieurs à ce stade végétatif. On débute alors par l'imitation simple et immédiate de mouvements accomplis par le professeur. Très visibles au début, ils deviennent de moins en moins perceptibles.

3° Exercices collectifs d'Eurythmie pédagogique, comportant des mouvements et des marches à vitesses variées ou interrompues, réglés auditivement par des coups frappés ou des airs de musique.

4° Développement du sens musculaire, au moyen d'actes volontaires de durée assez grande (marcher sur des raies, des marques, à travers des groupes d'objets sans les renverser) ; exercices d'adresse et d'équilibre (boules, passe-boules) ; postures ; escalade de marches, de planches inclinées ; concours de traction à la corde ; courses de vitesse, etc...

Ces trois dernières séries d'exercices, en développant l'attention du déficient l'amènent à s'intéresser à ce qui est extérieur à lui-même, mais il n'est pas encore capable de s'instruire car ses moyens d'acquisition intellectuelle, ses sens, sont défectueux. Il y a donc lieu de les affiner pédagogiquement en même temps que par des traitements médicaux, les médecins psychiatres ou neurologues améliorant le système nerveux. Il est clair que, par un entraînement systématique bien compris, les sens s'affinent considérablement, et c'est pourquoi la culture sensorielle doit tenir une très large place dans les classes de perfectionnement.

Bien certainement, vous connaissez les multiples exercices préconisés par les Frères de la Charité dans leur ouvrage : « l'Éducation sensorielle chez les enfants anormaux », de même que ceux de M. et Mme Pernet, de Paris, qui ont fait l'objet d'une thèse de M. le Docteur Heuyer ; donc, sans m'étendre sur ce sujet très vaste, je rappellerai seule-

ment qu'ils fournissent des résultats merveilleux et qu'ils constituent des occasions excellentes et concrètes d'enrichir le vocabulaire des enfants qui les pratiquent. Grâce à eux, l'arriéré s'habitue à percevoir intuitivement et à apprécier la valeur de ce qu'il ressent ; il acquiert ainsi une expérience rudimentaire de la vie. Mais ce résultat serait insuffisant s'il n'extériorisait pas ses pensées. Il faut en outre que son maître vérifie la justesse de ses appréciations, et au besoin, qu'il les rectifie. Un nouveau terrain de culture doit donc être défriché, et cela aussitôt que possible, celui de l'expression.

Tous les moyens doivent être mis en œuvre pour l'améliorer : geste, dessin, écriture, parole. Bien que le langage verbal doive être l'objet de soins particuliers, il cèdera souvent la place au dessin rapide et schématique et plus tard à l'écriture, puis d'autres fois il s'associera en second à ces deux moyens graphiques d'expression. Il est incontestable que la manifestation graphique de la pensée, connue sous le nom de Procédé de Lamartinière, constitue pour les classes spéciales un instrument de travail de la plus grande valeur, car bien employé il détermine au maximum une activité joyeuse collective et individuelle qui fait défaut quand les réponses verbales fournies par un élève enlèvent à ses compagnons l'occasion d'exprimer leur pensée.

Pour le Geste, son emploi par la Phonémie aidera puissamment et plus que par tout autre moyen, à soutenir la mémoire défailante et à faire facilement l'apprentissage de la lecture, du chant et du calcul.

Relativement à la parole, un principe de la plus grande importance devrait toujours rester présent à la pensée de l'éducateur : c'est qu'au début de l'existence les mots (noms, verbes, etc...) n'ont de sens pour celui qui les articule que si leur signification réelle s'associe intimement au souvenir des choses ou des faits dont ils sont les symboles. Il est donc désirable qu'au cours de tout exercice sensoriel la sensation précède l'acquisition des termes ignorés jusque là par les arriérés.

Tous les exercices auxquels j'ai fait allusion jusqu'ici sont, bien entendu, abordés et associés à mesure que les capacités physiques et mentales des élèves s'avèrent être suffisantes, et c'est pourquoi l'apprentissage de la lecture, du calcul, de l'écriture, doivent être entrepris au cours de la période d'initiation aussitôt que cela devient réellement possible.

Lorsque les facultés de l'arriéré sont un peu développées et qu'il possède quelques connaissances (déchiffrement, calcul, compré-

hension des termes les plus simples permettant l'emploi des nombres), il est temps de lui faire aborder la deuxième période de son instruction, celle qu'on peut appeler stade élémentaire ou d'instruction primaire. Elle a beaucoup d'analogies avec les classes des écoles nouvelles où les enfants sont instruits par la pratique des méthodes actives.

A cet égard, les règles que nous avons observées avec plein succès sont les suivantes :

1° Défense à l'élève de s'ennuyer en classe, et pour cela :

2° Maintenir en éveil son attention en suscitant sa curiosité et en le faisant agir et observer ;

3° Eviter une dispersion de son attention sur des sujets multipliés, et cela en basant l'enseignement journalier sur des centres d'intérêt s'enchaînant d'après les règles si judicieuses formulées par le Docteur Decroly. Ils détermineront des exercices pratiques d'application à l'occasion des autres techniques scolaires, parmi lesquelles le Travail manuel doit occuper une place prépondérante. En France, les arrêtés ministériels relatifs à l'enseignement spécial spécifient que la moitié de la journée doit être consacrée à cette sorte d'occupation.

Vers l'âge de 13 ans, en moyenne, l'arriéré éduqué comme je l'ai dit, possède généralement un bagage rudimentaire de connaissances indispensables. Le temps est venu de lui faire apprendre un métier à sa portée, qui lui permettra de gagner sa vie. Cet apprentissage se fera de préférence dans les écoles de perfectionnement pourvues d'atelier ou tout au moins chez des patrons surveillés par un comité de patronage — s'il en existe un dans la région.

L'apprenti arriéré entre donc dans une sixième période de scolarité, celle de l'enseignement professionnel. Il est désirable qu'il n'oublie pas ce qu'il a appris. Quelques heures consacrées chaque jour à son instruction permettront d'obtenir ce résultat et même de le rendre plus complet si l'on tient compte de la transformation intellectuelle que subit l'être humain arrivant à l'adolescence.

Le caractère à donner aux exercices doit se modifier, car bien que les capacités d'ins-

truction de l'arriéré soient restées celles d'un bébé, ses appétits sont très souvent ceux de sujets normaux ayant le même âge biologique que lui. Dans ces conditions, les occupations enfantines, la pratique des jeux éducatifs susceptibles jusque-là de l'intéresser, lui semblent puérils et ennuyeux ; il aspire donc à se livrer, comme les gens intelligents qui l'entourent, à des occupations dont il reconnaisse l'utilité, c'est-à-dire qui lui procurent satisfaction personnellement au point de vue profit et indépendance.

Au cours de cette période, le maître continuera à orienter son enseignement en pratiquant encore le système des centres d'intérêt, mais il le mettra en rapport direct avec le métier appris par l'élève et avec les connaissances usuelles pratiques indispensables qui n'ont pas encore pu être assimilées.

Je m'arrête. — Voici donc quelques principes directeurs qu'une expérience prolongée m'a prouvé être particulièrement précieux pour ramener vers une existence normale les déficients mentaux perfectibles dont l'éducation n'a pas été entreprise tardivement. J'espère que leur connaissance facilitera les efforts de quelques-uns de ceux qui s'intéressent aux débiles de l'intelligence. Ils se résument en somme à bien peu de mots :

1° Développer de bonne heure les facultés insuffisantes de l'arriéré, ses sens et son activité, par des travaux attrayants à sa portée ;

2° L'instruire par des procédés soutenant son intérêt et nécessitant une activité réelle et personnelle ;

3° Pendant longtemps ne pas compter sur le langage verbal pour lui fournir des connaissances.

J'aurais aimé vous exposer aussi les moyens de culture morale applicables aux déficients, car ils sont aussi importants, sinon plus, que ceux de la culture intellectuelle. Ils doivent être utilisés de bonne heure et provoquer par des expériences personnelles l'épanouissement de la conscience et de la responsabilité. Mais ce sujet dépasse les bornes que je me suis imposées ; je m'excuse de ne pas pouvoir l'aborder et de m'en tenir à ces quelques précisions qui sont celles que je crois les plus utiles à rappeler.

La Belgique scolaire au tournant

Les Ministres Bovesse, Soudan et M.-L. Gérard visitent l'Ecole Decroly

La charmante Ecole de l'Ermitage a reçu, le vendredi 13 décembre, une visite qui a fait sensation.

La pittoresque institution avait, jusqu'à présent, été honorée par bien des visiteurs étrangers. Des milliers de pédagogues européens, américains et asiatiques, de passage chez nous, ont voulu la voir. Certains, comme l'Abbé Dévaud, de l'Université de Fribourg, et Florès Fernandez, inspecteur à Santiago-du-Chili, y ont séjourné durant des semaines. Il y eut même, de temps à autre, un inspecteur belge qui se mêla au flot, « histoire de voir », comme chante Henri Garat.

Cette fois, ce fut une descente massive de nos officiels. L'écho de la gloire decrolyenne, clamée aux quatre coins du monde, a enfin franchi les frondaisons du Parc Royal, à Bruxelles, et s'est répercuté jusqu'au fond des couloirs ministériels.

Et, par une belle matinée ensoleillée, notre jeune ministre de l'Instruction publique, qui a déjà, à son actif, quelques bouleversements salutaires, s'est amené, rayonnant, la main tendue. Il était accompagné de deux autres nouveaux ministres, M. Soudan (Justice) et M. M.-L. Gérard (Finances).

A dire vrai, ces deux derniers, s'ils ont récemment été installés dans leurs fonctions ministérielles, sont de très anciens amis de l'école, à laquelle d'ailleurs ils ont confié leurs enfants.

Au groupe, s'étaient joints M. Sterkens, chef de cabinet, M. Gruslin, secrétaire du cabinet de M. Bovesse, et M. Lemoine, chef de cabinet de M. H. de Man (un quatrième ministre, celui des Travaux publics).

Bref, ce fut réconfortant, et notre Gouvernement mérite d'être appelé celui de la Réparation Nationale.

Ah ! si Decroly avait pu voir cela, et Boulenger et Herlin et tant d'autres, qui ont œuvré dans l'ombre, patiemment, douloureusement parfois, malgré l'indifférence et les quolibets, malgré les haines aussi, et qui s'en sont allés avant que se manifestât la reconnaissance de leur pays !

De son côté, le Comité de Parents avait chargé son Bureau de recevoir les visiteurs.

Se trouvaient là : le D^r Péchère, président d'honneur ; le D^r Ley, président ; l'ingé-

nieur Maurice Berger, vice-président ; l'avocat Fonteyne, secrétaire ; Mmes Jadot-Decroly et Boulenger, MM. Loewe, Mandane, auditeur à la Cour des Comptes, et le soussigné.

Le D^r Péchère souhaita la bienvenue aux ministres et montra, en une vue panoramique, les buts et les réalisations de l'école.

Puis M. Bovesse prit la parole. M. Bovesse est des nôtres. Dès ses premiers mots, on le sent. Chez lui, aucune réticence. Il est le premier de nos ministres de l'Instruction publique à avoir compris notre programme.

« Ce que nous avons rêvé dans notre jeunesse, dit-il, le grand Decroly et vous tous l'avez réalisé ici.

« Nous tâcherons d'introduire les principes que vous défendez si bien, dans nos organisations ordinaires...

« Mais déjà, des améliorations se réalisent. Des instructions ont été données. Plusieurs inspecteurs, entre autres, M. Jeunehomme, s'emploient à les faire pénétrer et appliquer de façon avisée, dans les écoles publiques.

« Dans l'enseignement moyen, nous avons aussi essayé d'ouvrir une brèche.

« Rappelez-vous le conseil d'Anatole France : « Pédagogues, éclairez les intelligences, mais ne les brûlez pas ! ».

Bref, discours chaleureux, bien senti, empreint de foi et qui émerveilla tous les professionnels de l'école active.

♦♦

Puis la lumineuse promenade commence. Couloirs clairs, murs fleuris des taches multicolores que font mille et un dessins d'enfants, sourires sur toutes les figures, joie derrière chaque porte.

C'est décidément la réconciliation de l'enfance avec les adultes, de l'enfance vraie, pure, spontanée, avec ceux qui regrettent de n'avoir pas été formés avec autant de sérénité de compréhension et de science, mais qui ont, malgré tout, gardé la flamme. Et réconciliation nette, assurée, définitive.

L'éblouissante usine qu'une école nouvelle, où patrons, contre-maîtres, ouvriers et manœuvres communient dans la plus parfaite confiance !

Et quelle discipline ! Les enfants ne sont pas prévenus de l'arrivée de tous ces visiteurs de marque. On veut qu'ils se montrent tels qu'ils sont. Ils ont du reste l'habitude d'être visités. Aussi ne se lèvent-ils pas pour faire, au commandement, la rituelle révérence. Et puis, leur travail est si attachant, leur effort, à chaque minute, est si tendu !

Jugez-en. Ils pèsent une souris blanche, évaluent l'augmentation acquise depuis telle date et font, à ce propos, des calculs déjà compliqués... 45, c'est 8 fois 5, plus 5 !...

Maintenant, ils lisent, sans guère hésiter, et sur un ton absolument naturel, des phrases calligraphiées au tableau noir : « Oh ! la bella petite souris ! elle est toute blanche. Rudolf l'a prise en main, elle était très gentille. Nous l'avons pesée : 45 haricots ! c'est beaucoup ! »

Puis des mots choisis dans le texte, au hasard, sont lus d'emblée, globalement, à la manière décrolyenne.

Nous sommes chez des enfants de six ans, au début de l'année scolaire, et déjà quelle aisance, quelle facilité, quel entrain !

Mais il faut partir. « On y resterait toute la journée », dit le ministre. Or, il y a douze, il y a quinze classes, du Jardin d'enfants à la Rhétorique, et la matinée sera courte !

Il faudra se résoudre à défilier autour des minuscules tables couvertes de jeux éducatifs, de « dictionnaires d'orthographe », de dessins, de cartes, de réalisations manuelles, de fiches, de correspondances interscolaires, et où se penchent des fronts attentifs et heureux.

Mlle Gallien, Directrice, se dépense, fournit les explications essentielles (il y en a tant et tant !), rayonne de toute la joie glorieuse de son école.

« On nous reproche de ne pas soigner l'orthographe, dit-elle, voyez notre matériel et appréciez les résultats... »

« Voici des textes reçus, ce matin même, de la petite école campagnarde de Braine-l'Alleud-Paudure. Ce sont nos meilleures lectures, avec celles que composent nos élèves. jugez de l'intérêt qu'elles présentent. »

Or, nous entrons dans la salle de l'imprimerie. Les enfants y impriment « Le Courrier de l'Ecole ». Ce périodique est rédigé, illustré et composé uniquement par les élèves. Voici ceux qui fouillent, d'un ciseau adroit, les linos. Voici les relieurs. Voici les agents de publicité, les comptables.

Nous pénétrons dans la salle des fêtes. Nous assistons à la répétition d'une pièce, qui sera jouée devant toute l'école, la semaine prochaine. Elle fut imaginée, char-

pentée, écrite et montée par une classe de « moyens ». Son sujet ? « Un repas chez les Abyssins ». Le Négus, non encore pourvu de sa barbe soyeuse et de son grand manteau, mais déjà abrité par un immense parasol, fait l'objet de la curiosité générale. Des journalistes blancs, armés d'appareils photographiques, et qui questionnent le Roi des Rois sur cent détails, ne semblent pas avoir tout le respect requis. Cela viendra, quand la barbe et le caban seront là, pour en imposer davantage.

Dans le fond de la salle, d'autres artistes donnent le dernier coup de pinceau aux décors. Les modèles proposés, sélectionnés et retenus, sont visibles. Le ministre fraternise : « J'ai fait aussi des décors autrefois. » C'est dit de façon charmante. L'école nouvelle, je vous l'assure, brise toutes les barrières.

Au moment où nous partons, les journalistes blancs, sur la scène, font la grimace, à cause des mets abyssins, qui sont trop épicés.

C'était bien instructif. Quand les costumes en papier ou en étoffe légère auront été taillés, collés et ajustés, ce sera fameux !

En traversant la cour, jetons, par une fenêtre ouverte, un coup d'œil dans le réfectoire ; ici, c'est la préparation d'un repas vrai, chez les décrolyens. Ce sont les bambins du jardin d'enfants qui dressent les tables, posent les napperons, portent les piles d'assiettes, rangent les couverts, remplissent d'eau fraîche les grands verres.

Les bambins ne nous voient pas ; ils sont tout à leurs occupations sacrées ; il s'agit que tout soit en ordre, pour les petits et pour les grands. Ils apprennent, de la meilleure façon, leur rôle futur : servir.

Vous pourriez croire qu'en passant d'une classe dans l'autre, ou tout au moins du bloc « Les Oiseaux » au bloc « La Forêt », vous auriez une minute de répit, question d'échanger quelques phrases admiratives. Il n'en est rien. Vous êtes pris par cette atmosphère de travail que crée autour de vous le labeur enfantin et vos yeux se portent irrésistiblement sur des cartes et des tableaux ingénieux, des jeux originaux, une boîte aux lettres monstre, le tableau des consignes des Etats-Généraux, etc., etc...

Vous surprenez une réflexion que le ministre fait à son chef de cabinet : « Tout est admirablement raisonné », et voilà que de souples gymnases vous subjuguent, que des scieurs, des raboteurs, des tisseurs vous fascinent. Voici une excellente leçon de flamand réalisée selon la plus pure méthode directe. Voici un groupe qui examine des mâchoires multiples et de toutes formes.

Silence ! Nous entrons dans un lieu où un conférencier de dix ans parle des « Animaux sacrés de l'Égypte ». Il a choisi et préparé son sujet dans le plus grand mystère et maintenant le voilà sur la sellette. Son auditoire prend des notes et ne semble pas remarquer que nous envahissons la salle.

Nous allons entendre la critique. De commun accord, on juge la préparation bonne. Les mots nouveaux ont pu être expliqués instantanément, les croquis sont nombreux et généralement clairs. Ils ont été présentés au moment voulu et commentés suffisamment. L'orthographe des mots restés à la planche est parfaite. Le débit, quoique un peu rapide, fut remarquable : voix haute, distincte, persuasive... Bref, on décide d'accorder à l'ensemble du travail, la mention : « Bravo ! »

Et nous voilà chez les très grands : leçons de latin et d'histoire de l'art, exercices de laboratoire, études de mathématiques. Tout revêt un caractère inattendu et original. Et quand Mlle Claret expose ses vues sur le rôle

des excursions et l'enseignement de la géographie, M. Bovesse approuve : « Cela me paraît excellent. Je suis tout à fait d'accord ! »

Mais tout a une fin. Il faut descendre. On entend de la musique. Allons de ce côté. Dans la salle des fêtes, où sont réunis les 270 écoliers décrolyens, le petit orchestre de la maison entame : « Li bia bouquet ». Délicatesse de Mlle Gallien, qui est de Namur. Cette fois, c'est l'apothéose.

Et après quelques mots de remerciements et de félicitations adressés aux enfants par les visiteurs, c'est encore « Li bia bouquet » qui nous escorte.

Au bas de la colline, on se sépare, en pensant que là-haut, durant deux heures, il n'y a plus ni ministres, ni enfants, ni professeurs, mais simplement une réunion d'humains de tous âges mûs par cette pensée commune : « Mieux être, mieux faire et mieux servir ! »

Fernand Dubois.

Quelques réflexions

sur un essai d'application de la méthode Decroly dans une école rurale de garçons

A société nouvelle, méthodes d'éducation nouvelles.

Or, il semble que l'on hésite (et les causes d'hésitation sont multiples) à s'affranchir des vieilles méthodes. Le geste est-il impossible ou a-t-on peur de rompre brutalement avec la routine pour se jeter franchement dans l'application de procédés nouveaux d'éducation ?... Les essais sont isolés, timides, et chacun se débat du mieux qu'il peut dans sa propre initiative.

Aussi apporterai-je ici quelques réflexions sur les résultats d'une modeste expérience.

...Cette année, j'ai essayé d'appliquer, dans une classe de 30 élèves, divisés en deux cours, l'esprit de cette méthode Decroly, si souple qu'elle a pu s'intégrer dans la rigidité des horaires et des programmes. Je dis l'esprit et non la méthode. Car, d'après ce que j'ai pu voir soit à Uccle, soit à Bruxelles, je crois qu'en raison des effectifs et de l'organisation de nos classes, il y a impossibilité d'appliquer intégralement l'Enseignement Decroly. On ne peut nullement comparer nos classes à plusieurs cours, avec celles de l'Institution d'Uccle, dont l'effectif ne dépasse guère dix élèves. De même, notre for-

mation d'éducateur n'est pas comparable à celle des maîtres de cette institution. Certains me diront sans doute que rien n'est impossible. D'accord ! Mais avec nos classes de trente élèves et nos programmes, les maîtres ne peuvent se risquer dans l'application de méthodes qui conviennent à des groupes de 7 à 10 enfants sans y laisser leur santé et peut-être même sans profit réel pour leurs élèves. Seules les petites écoles à effectifs réduits seraient désignées pour rompre définitivement avec les traditions routinières.

Les faits sont là : effectifs, programmes, examens ; aussi me semble-t-il qu'il ne faut pas songer à vouloir réaliser dans ses formes multiples la méthode Decroly. Inspirons-nous simplement de ses procédés, gardons son esprit.

J'ai pu admirer les résultats acquis dans une école de la ville de Bruxelles. Le centre d'intérêt choisi était le même que celui de l'Institution d'Uccle. Ce centre d'intérêt était également celui que mes élèves avaient traité : « L'Habitation ». Et cette suite de coïncidences heureuses m'a permis d'établir bien des comparaisons...

Au cours de mon essai, me vinrent très

heureusement en aide : l'enthousiasme des élèves pour ce nouveau mode de travail et la coopérative scolaire.

Les élèves divisés en deux équipes de valeur sensiblement égale, les équipes en groupes, ont fourni un travail réellement intéressant. La recherche de la documentation fut certainement l'occupation la plus attrayante et il faut constater que les objets, les gravures, les textes, furent presque toujours choisis à bon escient. Certains élèves m'ont même surpris par leur facilité à discerner les matériaux qui leur étaient utiles... Je vis arriver en classe toutes sortes de coupures de journaux, de revues et descendre des greniers tous les vieux livres scolaires des parents et grands-parents.

La classe eut une vie nouvelle et, malgré la longueur de ce deuxième trimestre 1934-35, elle travailla avec ardeur jusqu'aux vacances de Pâques, sans présenter ces symptômes de fatigue que l'on relève toujours en fin d'une période scolaire prolongée.

J'ai enquêté auprès des enfants, leur demandant par écrit, ce qu'ils pensaient de cette nouvelle manière de s'instruire :

Tous, sans exception, ont une préférence marquée pour le système d'éducation Decroly. C'est plus agréable, disent-ils, plus intéressant, les faits étudiés le sont plus « profondément » et plus facilement...

Deux enfants sur trente, trouvent le travail plus difficile, du fait qu'il faut aller au fond des choses et qu'il faut beaucoup de recherches et de préparation pour établir et développer le centre d'intérêt choisi.

Voici quelques appréciations prises chez de bons et mauvais élèves, sans distinction :

« Je pense que cette méthode est très intéressante car on y voit beaucoup plus de faits qu'à l'ordinaire, on apprend mieux et on cherche plus. »

(Baoul P..., 11 ans 1/2.)

« Nous retenons bien ce qui a été dit, beaucoup mieux que si nous l'apprenions dans un livre... »

« Cette méthode est plus active, plus agréable et aussi plus instructive, car chacun est obligé de bien travailler et de bien chercher pour pouvoir dire quelque chose d'intéressant sur les différents sujets donnés. »

(François T..., 13 ans 1/2.)

« C'est très agréable de chercher, surtout sur les vieux livres. »

(Fernand G..., 13 ans.)

« J'aime beaucoup mieux la classe faite ainsi, c'est plus instructif. »

(Roger P..., 12 ans.)

« Je suis très content et je pense que « ça » va continuer. »

(Robert D..., 12 ans.)

« Cette méthode est plus active. Nous faisons plus de travail qu'à l'ordinaire. »

(André P..., 11 ans 1/2.)

Cet enthousiasme se retrouva quand il fallut faire vivre la coopérative scolaire... Les enfants, sans bien le comprendre au début, sentent, d'instinct, tout le parti que l'on pourrait tirer de la coopérative, pour appliquer le système Decroly et je n'eus aucune peine à les engager dans cette voie et à les y maintenir.

Comme beaucoup d'écoles rurales, la nôtre est pauvre ; la municipalité est pleine de bonne volonté mais, le gros effort, ce sont les élèves avec leur coopérative qui doivent le fournir.

Cet effort a été accompli et la création d'une salle d'exposition où l'on conserve les collections, les travaux des élèves, fut certainement le pôle d'attraction de l'année...

« Notre salle ». C'est ainsi qu'on la nomme et qu'avec légitime fierté les enfants la présentent aux visiteurs. Et, à leurs yeux, je serais un grand coupable, si je ne la faisais en effet visiter, à chaque fois que j'en ai l'occasion, et notamment à Madame l'Inspectrice primaire. Pour eux, que de richesses et que d'espoirs se trouvent enfermés dans cet embryon de musée !

Les premiers centres d'intérêt nous ont permis d'y puiser ce dont nous avons besoin et les travaux exécutés y sont maintenant exposés, formant ainsi une nouvelle collection... On y peut voir un marais salant, une hulte gauloise, une tente maure, une roulotte, une ruche, etc...

Nous avons fait un essai bien timide, mais je crois assez concluant, de la possibilité d'adapter la méthode Decroly au système d'éducation actuellement en usage en France. De plus, la collaboration de la Coopérative scolaire à la méthode decrolyenne nous a donné une fois de plus la preuve qu'une éducation est féconde en résultats éducatifs quand elle sait associer toutes les formes d'activités qui plaisent à l'enfant parce qu'elles intéressent directement sa vie et sa personnalité.

Ajoutons que dans notre région et dans nos petites coopératives rurales, il nous est impossible d'obtenir de grosses ressources par la vente... Notre type de coopérative scolaire doit être plus d'éducation que de con-

sommation... Il semble que seul le système Decroly peut lui donner pleinement ce caractère et que, de son côté, seule la Coopérative peut permettre l'application de ce procédé dans nos écoles rurales sans ressources. « L'École par la vie et pour la vie. » Peut-être pourrions-nous y ajouter : « par la coopérative et pour la coopérative. »

Je terminerai sur cette anecdote récente : J'expliquais, dans ses grandes lignes, l'es-

prit de la méthode du D^r Decroly, en même temps que je faisais visiter la salle de coopérative au médecin-inspecteur de l'école... Celui-ci, en conclusion de notre courte conversation, me dit :

« Je crois, qu'avec ce système d'éducation, vous êtes dans le vrai. »

H. COOBLIN,

Instituteur à Mhère (Nièvre).

COOPÉRATION INTELLECTUELLE

Plan de Travail 1935

(Extraits)

Nous extrayons du Plan de Travail publié par le *Bulletin de la Coopération Intellectuelle* (N^{os} 47-48) les passages suivants qui nous paraissent de nature à intéresser nos lecteurs.

I. — Centres Nationaux de documentation pédagogique.

Les départements de l'Instruction Publique sont peut-être de toutes les administrations nationales celles qu'il est le plus intéressant de voir établir entre elles des relations régulières, des échanges de vues et d'informations. La Coopération Intellectuelle aurait failli à sa tâche si elle n'avait pas cherché à faciliter ce genre de coopération. On vient de voir quel est le programme de travail entre les directions de l'enseignement supérieur ; il n'était pas possible de négliger l'enseignement secondaire et primaire. Ainsi, de 1932 à 1934, l'Institut a-t-il cherché à faire constituer dans les différents pays des centres capables de grouper les informations concernant l'activité nationale et de répondre à des demandes d'informations émanant d'Etats étrangers. Une des principales difficultés que rencontre en effet la Coopération intellectuelle provient de l'absence de points d'appui nationaux. Il n'est presque pas de domaines, qu'il s'agisse de coordination des bibliothèques ou de l'étude scientifique des relations internationales, où la première tâche n'ait pas consisté à former les institutions elles-mêmes et à les outiller en vue de leur tâche spéciale : les relations avec les organismes similaires à l'étranger.

Les initiatives prises en cette matière par la Coopération intellectuelle sur la proposi-

tion d'un Comité que présida M. Wood, Directeur du Board of Education de Grande-Bretagne, devaient répondre à un véritable besoin, car, en trois ans, plus de quarante pays ont constitué des centres nationaux d'information pédagogique. L'Institut leur a consacré cette année un premier répertoire qui contient en annexe les listes des principales revues d'éducation paraissant dans les divers pays.

L'exercice en cours doit être marqué par une nouvelle initiative : la publication d'une bibliographie sélectionnée sur les régimes nationaux d'enseignement. Grâce à la collaboration internationale, les Ministères de l'Instruction Publique auront désormais à leur disposition des indications précieuses sur les sources que les autorités les plus qualifiées peuvent indiquer pour donner une juste idée des divers systèmes d'éducation nationale.

En outre, l'Institut étudiera, d'accord avec les centres, la possibilité de convoquer, si possible dès l'automne 1935, une conférence des centres pédagogiques. La XV^e Assemblée a reconnu qu'il s'agissait là d'une entreprise d'une importance capitale ; l'ordre du jour de cette réunion, qui aura pour tâche de définir le programme de travail des centres, les échanges d'information qu'ils poursuivront, la forme de leur collaboration, sera établi au cours des mois à venir.

II. — L'Enseignement de l'Histoire

Jusqu'à l'année dernière, l'Institut avait abordé le problème de l'enseignement de l'histoire sous l'angle de la révision des ma-

nuels scolaires. Il s'agissait d'amender les passages tendancieux et de les remplacer par des considérations plus objectives. A cet effet, la Commission de Coopération intellectuelle avait institué un mécanisme permettant aux Commissions nationales de se signaler réciproquement les livres de classe contenant des passages nuisibles à la bonne entente.

.....

Cette année, le travail de l'Institut porte plus spécialement sur l'enseignement de l'histoire : comment cet enseignement est-il donné, dans quel esprit, quelles mesures ou quelles directives les Ministères donnent-ils à cet égard au corps enseignant ? A cet effet, l'Institut vient d'adresser aux Ministères de l'Instruction Publique des divers pays une lettre-circulaire leur demandant de lui faire connaître leurs instructions relatives à l'enseignement de l'histoire universelle, de l'instruction civique et du rapprochement entre les peuples. Sur ce point également, l'Institut vient d'ouvrir dans le présent bulletin une rubrique consacrée à toutes les informations d'actualité.

Enfin, d'accord avec un certain nombre de Commissions nationales, l'Institut recueille des chapitres ou des passages de manuels scolaires en usage actuellement dans les écoles et pouvant être regardés comme des exposés objectifs de faits controversés ; ces exemples sont recherchés à peu près exclusivement dans la période moderne où les malentendus internationaux ont eu des répercussions qui se font encore sentir de nos jours. Il est à souhaiter que les passages proposés en exemple puissent être réunis en une brochure démontrant que les livres de classe peuvent être établis sur une base scientifique et sans donner lieu au reproche de préparer la mésentente internationale.

III. — Convention relative à l'Enseignement de l'Histoire paraphée à la Conférence Pan-Américaine de Montevideo

On se rappelle que dans la dernière réunion de la Commission internationale de Coopération intellectuelle en juillet 1934, M. Emile Borel avait fait adopter une résolution « invitant l'Institut international de Coopération intellectuelle à préparer un projet-type d'accord bilatéral tendant à établir une procédure propre à faire disparaître, ou tout au moins atténuer les divergences auxquelles l'interprétation de certains événements historiques donne lieu dans les manuels en usage dans les établissements d'enseignement des pays considérés. »

Ledit projet devra prévoir des modalités différentes suivant la législation intérieure de chacun des Etats contractants en ce qui concerne les établissements d'enseignement et les manuels scolaires. Il serait soumis à la prochaine session plénière de la Commission.

Il est intéressant de remarquer qu'une convention de même ordre, mais régionale, a été élaborée à la Conférence Pan-Américaine de Montevideo en 1933. Nous avons déjà publié dans ce Bulletin (N° 34-35, p. 644 et sqq.) l'accord bilatéral sur les manuels scolaires conclu entre l'Argentine et le Brésil, qui était également ouvert à tous les autres Etats américains.

Ajoutons que jusqu'à présent l'Uruguay est le seul pays qui ait profité de cette clause en signant également l'accord en question. La nouvelle Convention dont nous entretenons aujourd'hui nos lecteurs, telle qu'elle a été paraphée à Montevideo fin 1933, emprunte ses deux premiers paragraphes à l'accord argentin-brésilien. Elle est cependant beaucoup plus large que cet accord bilatéral, puisqu'elle comprend tous les membres de la Confédération pan-américaine et qu'elle ne s'occupe pas seulement des manuels scolaires, mais aussi de l'enseignement de l'histoire, considéré surtout sous l'angle de la compréhension mutuelle des peuples. *Mutatis mutandis*, elle pourrait servir de base à l'élaboration d'une convention du modèle préconisé par M. Borel.

Voici le texte qui a été paraphé à Montevideo :

« Les gouvernements représentés à la septième Conférence internationale des Etats d'Amérique considérant :

« Qu'il est nécessaire d'apporter un complément à l'organisation politique et juridique de la paix en travaillant au désarmement moral des peuples par le moyen de la révision des manuels scolaires en usage dans les différents pays ;

« Que la nécessité de procéder à ce travail de révision a été reconnue par le Congrès scientifique pan-américain de Lima (1924), par le Congrès national d'histoire de Montevideo (1928), par le Congrès d'histoire de Buenos-Aires (1929), par le Congrès d'histoire de Bogota (1930), par le second Congrès national d'histoire de Rio-de-Janeiro (1931), par le Congrès universitaire américain de Montevideo (1931), que cette nécessité a été confirmée par l'adoption de mesures tendant à cette fin par plusieurs gouvernements américains et par le fait que les Etats-Unis du Brésil et les Républiques de l'Argentine et de l'Uruguay, prouvant leur profond désir

de paix et d'entente internationales, ont récemment signé des accords en vue de la révision de leurs manuels d'histoire et de géographie ;

« Ont désigné et muni de leurs pleins pouvoirs les personnes suivantes (suivent les noms des représentants des Etats suivants : Honduras, Etats-Unis d'Amérique, Salvador, République dominicaine, Haïti, Argentine, Vénézuéla, Uruguay, Paraguay, Mexique, Panama, Bolivie, Guatémala, Brésil, Equateur, Nicaragua, Colombie, Chili, Pérou, Cuba)

« Qui, après avoir échangé leurs pleins pouvoirs qui furent reconnus en bonne et due forme, tombèrent d'accord sur les points suivants :

ARTICLE PREMIER. — Réviser les manuels scolaires adoptés pour l'enseignement de leurs pays respectifs, afin d'éliminer de ces ouvrages tout ce qui pourrait être de nature à susciter dans l'esprit non encore formé de la jeunesse un sentiment d'aversion à l'égard d'un peuple quelconque de l'Amérique.

ART. 2. — Procéder périodiquement à la révision des manuels scolaires adoptés pour l'enseignement des diverses disciplines afin que ces ouvrages soient mis en harmonie avec les statistiques et les données générales les plus récentes et qu'ils puissent fournir les données les plus exactes en ce qui concerne la prospérité et la capacité productive des républiques américaines.

ART. 3. — Fonder un « Institut pour l'enseignement de l'histoire » des républiques d'Amérique, dont le siège serait à Buenos-Ayres et à qui incomberait d'une part la responsabilité de coordonner et de réaliser entre les républiques américaines les buts indiqués et, d'autre part, le soin de recommander :

a) que chaque république d'Amérique encourage l'enseignement de l'histoire des autres républiques américaines ;

b) que l'on accorde la plus grande attention à l'histoire de l'Espagne, du Portugal, de la Grande-Bretagne, de la France et de tous les autres pays non américains en ce qui concerne les questions offrant le plus d'intérêt pour l'histoire de l'Amérique.

c) que les nations s'efforcent d'écarter des programmes d'enseignement et des manuels d'histoire tous renseignements inamicaux relatifs à d'autres pays et toutes les erreurs qui ont pu être dissipées par la critique historique.

d) que l'on renonce à insister, dans les manuels d'histoire, sur les entreprises belliqueuses et que l'on recommande d'étudier la culture des peuples et les travaux faits par les étrangers et par d'autres nations sur la contribution apportée par chaque pays au développement général de la civilisation.

e) que l'on supprime des manuels scolaires toute comparaison insidieuse entre les traits historiques de la nation en question et ceux des autres pays, ainsi que les remarques dépréciatives ou offensantes concernant les autres pays.

f) que le récit des victoires remportées sur d'autres nations ne fournisse pas l'occasion de porter un jugement défavorable sur les peuples vaincus.

g) que les faits relatés dans les récits de guerres et de batailles et dont les résultats ont pu être néfastes au pays ne soient pas appréciés avec haine et ne soient pas déformés.

h) que l'on insiste avec force sur tout ce qui est de nature à contribuer à la bonne entente et à la coopération entre les différents pays de l'Amérique.

Complément au catalogue des livres de prêts⁽¹⁾

ADAPTATION. — (Annuaire du Laboratoire de pédagogie et de psychologie d'Angleur (Belgique).

ARATO (A.). — L'Enseignement secondaire des jeunes filles en Europe.

Archives belges des sciences de l'Éducation. 1^{er} juillet 1935, 1^{er} octobre 1935.

BOVET (P.). — Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant.

BOON (G.). — Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire.

BRAUNTSCHVIG (M.). — L'art et l'enfant.

CLAPARÈDE (Ed.). — Psychologie de l'enfant.

DALCROZE (J.). — Gymnastique rythmique.

(1) Voir Revue « Pour l'Ère Nouvelle », n° 105 (Février 1935).

DEMOOR et JONCKHEERE. — La science de l'éducation.

Enquête sur les livres scolaires d'après-guerre (Dotation Carnegie).

FERRIÈRE (Ad.). — La Loi du Progrès.

HUGUENIN (E.). — Les Tribunaux pour enfants.

JAKIEL (A.). — Le travail par équipes à l'école.

Le Travail humain. — Etudes docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours.

LOBET (E.). — A propos de l'Orientation professionnelle.

MONTESSORI (M.). — Education élémentaire.

PIERON (H.). — Psychologie expérimentale.

PUBLICATIONS DU B. I. E. — Le self-gouvernement à l'école.

Le travail par équipes à l'école.

La formation professionnelle du personnel enseignant primaire. — La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire.

SEGUIN (E.). — Rapport et mémoires sur l'éducation des enfants.

SEGUIN (E.). — Education des idiots.

SMITS-JENART (A.-M.). — Le système pédagogique de Winnetka.

TOUSSAINT. — Bilinguisme et éducation.

VAISSIÈRE (J. de la). — Psychologie pédagogique.

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

1° Pour les membres du Groupe et les abonnés de « Pour l'Ere Nouvelle », rétribution de 3 ou de 6 fr. par volume, selon leur importance et, de plus, le cas échéant, les frais d'envoi.

2° Pour les personnes non abonnées et non membres du Groupe : rétribution de 4 fr. 50 et 8 fr. pour location, frais d'envoi et dépôt du montant du prix du livre.

3° Pour les membres de l'Enseignement public, grâce à un accord entre le Musée pédagogique et le Groupe Français d'Education nouvelle, les conditions seront les mêmes que celles de la bibliothèque circulante du Musée, c'est-à-dire prêt gratuit et retour en franchise postale. Les demandes des membres de l'Enseignement devront être adressées à la « Bibliothèque circulante du Musée pédagogique », 29, rue d'Ulm, Paris-5^e.

Nouvelles Diverses

Expositions

Continuant la série des Expositions scolaires, le Centre National de Documentation Pédagogique organise au Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, les Expositions suivantes :

EXPOSITIONS PERMANENTES :

— *Matériel et Mobilier scolaires* (tous les jours, de 13 à 16 heures).

— *Le Dessin et le Travail manuel* dans les Ecoles maternelles, Ecoles primaires élémentaires, primaires supérieures et Ecoles normales (jeudi, 10 à 12 heures et 13 à 16 heures ; samedi, 13 à 16 heures).

EXPOSITIONS TEMPORAIRES :

VACANCES DE NOËL ET DU JOUR DE L'AN.

— *Imagerie antique* (ouverte jusqu'au 10 janvier 1936, tous les jours, de 13 à 16 heures).

— Exposition de *Projets d'Affiches*, établis par les élèves des Ecoles d'Art, à l'occasion du passage du Train-Exposition des Artistes. Inaugu-

ration le 23 décembre, à 14 h. 30, sous la présidence de M. HUISMAN, Directeur général des Beaux-Arts (Ouverte tous les jours, de 13 à 16 h., du 23 décembre au 10 janvier 1936).

VACANCES DE PAQUES 1936.

— Exposition des Cours Complémentaires de la Seine.

— Dessins relatifs à Joachim du Bellay ; dessins et documents relatifs à l'Ardeuse, par les Etablissements d'Enseignement public, du 1^{er} et du 2^e degrés, de Maine-et-Loire.

ENTRÉE LIBRE



Groupe Français d'Education Nouvelle

au Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS (5^e).

Convocation à l'adresse des Membres
du G. F. E. N.

L'Assemblée générale du G. F. E. N. se réunira

Jeu'di 28 Fév'rier, à 16 h. 30, au Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm.

ORDRE DU JOUR :

- 1^o Rapport moral et rapport financier.
- 2^o Election du tiers sortant, désigné par tirage au sort, du Comité d'action.
- 3^o Projet de Congrès des pays de langues latines.
- 4^o Questions diverses.
- 5^o Election des membres du Bureau par le Comité d'action.

Veuillez trouver ci-dessous la liste des membres sortants rééligibles.

Pour le cas où vous voudriez voter par correspondance pour l'élection du Comité d'action, insérez dans une enveloppe votre bulletin, sous enveloppe cachetée. Le tout devra nous parvenir au plus tard le 26 février.

Nous vous prions également, si vous n'assistez pas à l'Assemblée, de bien vouloir envoyer le montant de votre cotisation pour 1934, par chèque postal à Mme J. HAUSER, Paris, 697-92, 2, boulevard St-Germain, Paris V^e.

Liste des membres sortants rééligibles :

MM. BERTIER, LAPIERRE, WALLON, WEBER.
Mmes CAZAMIAN, HAUSER, REYNIER-PAGET.

..

Le prix de l'enfance 1935

Nous sommes heureux d'annoncer à nos lecteurs que le Jury du Prix de l'Enfance, composé de MM. Georges Duhamel, André Maurois, René-Paul Faucher, le Dr René-A. Gutmann, médecin des Hôpitaux, A. Gillon et Maurice Martin du Gard, après l'examen des quarante-et-un livres ou manuscrits qui lui ont été soumis, a décidé de partager également le prix, d'une valeur de 6.000 francs, fondé par une généreuse Américaine dont nous devons respecter l'anonymat, entre M. Henri Bouchet, agrégé de l'Université, docteur ès-lettres, M. Olivier Leroy et M. L. Bourliaguet.

L'ouvrage de M. Henri Bouchet, *L'Individualisation de l'Enseignement*, édité chez Alcan, est le premier essai de classification, d'analyse et de critique des méthodes nouvelles d'éducation. Il s'impose comme véhicule d'idées et comme instrument de travail (1).

Mes beaux Amis, de M. Olivier Leroy, appartient à la littérature d'observation quasi romanesque. Il a paru chez Desclée de Brouwer.

Quant à *Petit Œuf*, de M. Bourliaguet, encore en manuscrit, il est dans la veine de *Mes beaux Amis*, d'une couleur plus âpre, et qui rappelle, par inslant, la manière de Jules Renard dans *Poil de Carotte*.

(1) L'ouvrage de M. Bouchet est à la disposition de nos lecteurs à notre Bibliothèque de Livres de prêts et d'Éducat. nouvelle.

..

Un cours Decroly à Barcelone

Nous l'avons connu trop tard pour l'annoncer à nos lecteurs d'Espagne. Il a eu lieu au mois d'août. Mme D^e Marganda Comas, professeur à l'École normale de Barcelone et Mlle Rubiès, directrice du groupe scolaire « Ramon Llull », ont parlé des expériences faites dans leurs écoles. Mlle Alice Descoudres, de l'Institut universitaire des Sciences de l'Éducation, de Genève ; Mlle Gallien, directrice de l'École de l'Ermitage à Bruxelles ; Mlle Claret, professeur à la même école ; Mme Jeanne Jadot-Decroly, directrice des Services médico-pédagogiques de l'Institut Decroly à Uccles ; Mlle Julia Degand, directrice de l'école de ce même Institut, et Mlle Andrée Jadouille, Directrice du Laboratoire psycho-pédagogique d'Angleur près de Liège ont apporté tour à tour les résultats de leurs recherches et de leur action auprès des irréguliers et des normaux. Belle manifestation, qui eût réjoui le Maître belge trop tôt disparu. Il faut féliciter l'École normale de la Généralité de Barcelone d'avoir pris l'initiative de ce cours, réalisé avec le concours du Centre national d'Éducation de Belgique.

Ad. F.

..

Où va l'Éducation en France ?

Le Groupe du Nord des Amis de l'École Nouvelle avait organisé le 22 décembre dernier une Conférence sur le sujet d'une si passionnante actualité. La Conférence, présidée par M. G. Gonthiez, professeur au Lycée Faidherbe à Lille, a été faite par Mme Alice Jouenne et suivie d'une discussion.

..

Institut d'Études Médico Pédagogiques

11, Rue Edouard-Robert

Session 1935-1936. — Pédagogie des Enfants déficients, par E. Debray.

Historique. — Situation actuelle en France et à l'Étranger. — La loi de 1909 et son application.

Les Enfants et les Maîtres. — Les Enfants : Leurs caractères. Apathiques et instables. Les Établissements, Classes, Externats, Internats. Avantages et inconvénients. Niveaux mentaux.

Les Maîtres. — Ce qu'ils doivent connaître. Leurs qualités. Directions et principes pédagogiques. Vues générales. Méthodes diverses. Bases psychologiques.

Culture pratique des facultés.

1. Développement de l'attention, de l'observation, de la volonté, de la mémoire, de l'imagination.
2. L'Activité :

Méthodes actives : Froebel, Séguin, Bourneville, Montessori, Decroly, Cousinet, etc.

Leur application : Jeux éducatifs, jeux moteurs. Travail manuel enfantin, etc.

Leçon d'observation. Enseignement expérimental. Tableaux et images. Musées scolaires. Centre d'intérêt, etc.

3. Culture physique : Jeux de plein air. Gymnastiques diverses. Promenades.

4. Culture morale : Education. Discipline. Aide mutuelle. Formation du caractère.

L'Expression et ses différentes formes.

Expression verbale et l'audition : Formes normales et anormales. Bégaiement. Surdité psychique. Aphasies, etc.

Parole : Orthophonie. Correction pratique des vices de prononciation.

Chant : Méthodes diverses. Culture musicale. Rythme.

Lecture : Méthodes et procédés.

Expression motrice : Le Geste. Le Dessin. L'Écriture.

Applications à l'Enseignement spécial.

Français : Vocabulaire. Elocution. Orthographe. Rédaction. Analyse, etc.

Calcul : Méthodes diverses. Numération. Opérations. Système métrique. Géométrie, etc.

Enseignement manuel : Travail manuel éducatif. Apprentissage. Professions. Patronage.

Culture artistique : Dessin. Modelage. Travaux divers.

Enseignement facultatif et occasionnel : Géographie. Histoire.

Initiation à la vie usuelle : Comment faire la classe. Emploi du temps. Programme. Conseils.

Les Cours ont lieu chaque vendredi, à 17 heures, 13, rue Edouard-Robert, du 4 octobre au 30 mars.

Des démonstrations et travaux pratiques doublent le cours théorique. Ces séances ont lieu le samedi à 17 heures, dans des lieux divers.

Pour les autres Cours professés à l'Institut d'Études et pour tous renseignements, s'adresser au Secrétariat du Comité Français d'Éducation et d'Assistance de l'Enfance Déficente, 13, rue Edouard-Robert.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Alimentation et radiations. Vues nouvelles sur l'économie organique et l'économie morale, par Ad. FERRIÈRE. Édité au « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-St-Séverin, Paris, 12 x 19, 335 pages.

De nombreux végétariens ont répondu à l'enquête de M. Ferrière sur le sujet de ce livre, qui a la valeur d'un témoignage scientifique et libéré du sectarisme des écoles naturistes.

L'alimentation doit tenir compte du type radio-actif de chaque individu et de son état radiant momentané dans toute sa complexité; ainsi en ces matières l'instinct de chacun reste-t-il son guide le plus sûr, et la science alimentaire, tout comme la médecine homœopathique doit « individualiser ». Certaines prédictions ou certaines intolérances alimentaires s'expliquent par le type homœopathique, souvent même le révèlent. « Qui sait d'ailleurs si les convalescences et les exclusions ne ressortissent pas à la science encore ignorée des radiations ? »

L'instinct du civilisé en matière d'alimentation est déformé: on peut s'intoxiquer pendant des années sans que le goût cesse d'être très vif pour l'aliment cause du désordre. Mais l'instinct peut être régénéré et servir comme autrefois d'écho

et d'interprète de la totalité de l'organisme. Comment se fait cette rééducation de l'instinct? Ad. Ferrière nous l'explique ici avec toute sa science d'observateur impartial.

Cette rééducation prépare une vie physique saine, mais elle est surtout la condition d'une attitude morale vraiment altruiste née de l'exclusion des toxines (viande, alcool, excitants, etc.) et du respect de tout ce qui vit. Elle permet la recherche de la perfection qui « vise à grouper, santé physique, énergie vitale, puissance mentale et cohésion des facultés ».

Accroître la puissance de l'esprit et réaliser l'harmonie intérieure, voilà le but ultime. Pour Ad. Ferrière, nous savons que la solution à nos crises physiques et morales, comme aussi aux crises de l'humanité, est dans le retour à cette harmonie, contrat de l'esprit avec la matière où l'homme « centré » trouve équilibre et guérison.

Annie FOURNIER.

L'inquiétude, par Jean FRANCK. Un volume, 96 pages : 6 fr. Editeur Eugène Figuière, 166, Boulevard Montparnasse, Paris (XIV^e).

Peut-on appeler roman ce délicieux et profond petit livre de philosophie dédié au grand penseur Han Ryner? Et qui serait un peu dans sa manière? Gringoire fait à deux jeunes fiancés

l'éloge de l'inquiétude, qui fut toujours sa détresse en même temps que sa force au cours de son existence, qu'il raconte... Pauvre mais ébloui de son rêve, il est le chemineau qu'on croit fou peut-être alors qu'il est un grand sage. Finalement, il fait un héritage imprévu qu'il consacre à fonder un refuge pour ceux qui voudront être, comme les deux fiancés qu'il a convaincus, de sa famille spirituelle. Et voilà un lot de très belles paroles inspiratrices de longues méditations.

Paul HENCHOZ, **Les Celtes et la vie celtique.** —

— Paul BOREL, **La Montre.** (Cahiers 20 et 21 d'enseignement pratique, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1935, opusc. 16 x 23 de 32 et 24 pp., prix frs. s. : 1 et 0,80).

Les cahiers d'enseignement pratique portent en exergue : « Je lis, j'observe, je me documente ». Ils constituent moins qu'un manuel et plus qu'une fiche documentaire : un petit dossier tout fait. Faut-il dire qu'ils participent dès lors des inconvénients des deux systèmes opposés, qu'ils donnent trop pour l'élève moyen — trop de documentation toute faite, non cherchée, non trouvée, non classée par soi-même ; — et trop peu pour qui aime à pousser sa documentation à fond dans tel ou tel sens, quitte à laisser de côté tel ou tel autre aspect du problème ? Non. Ce jugement serait injuste. Ces cahiers répondent à certains besoins précis de l'école actuelle. Ceci suffit à en légitimer la publication. Et puis, on ne peut encore juger une collection sur vingt fascicules — dont la plupart sont, il faut en convenir, fort bien faits, instructifs, intéressants. Ma critique ne porte pas, d'ailleurs, sur le contenu, mais bien sur la forme, sur le procédé. Le fichier documentaire individuel, avec la ressource pour chaque élève d'y relever ce qui le frappe — textes, images — et la liberté de classement qu'il permet (je devrais dire plutôt : la nécessité d'adopter un classement logique et de s'y tenir), tout cela fait partie si intimement de la pratique de l'École active, de la technique didactique fondée sur la psychologie génétique, que l'on s'étonne que tous les pédagogues n'aient pas encore adopté ce procédé et n'aient pas exigé de leurs éditeurs de s'y conformer.

Ceci dit, convenons que voici une monographie très riche — trop riche pour la plupart des élèves moyens de nos écoles — sur les Celtes, leur aspect, leurs costumes, leurs coutumes, leur langue, leur religion, leurs armements, leur travail, leur vie sociale, leur commerce, leurs monnaies même. J'y ai appris mille choses que j'ignorais. — Quant à « La Montre », c'est une étude tout à fait captivante. Au début, bref historique des moyens anciens de mesurer la durée ; puis la logique inhérente à tout mécanisme d'horlogerie ; puis principe de la pendule à poids ; dès lors : la montre, de la plus simple jusqu'au chronomètre de marine. Quand on songe qu'il existe des régions horlogères où tout le monde vit de la montre (ainsi ce canton de Neuchâtel où l'opuscule a paru et qui souffre si âprement de la crise), on comprendra tout ce que signifie, pour les enfants de ces régions, le contenu de ces vingt pages : leur vie ou leur mort est en suspens, pourrait-on dire, dans cette industrie.

Ad. F.

Enfants difficiles. Parents perplexes : Dr René LEDENT, Lucien WELLENS. Ed. H. Vaillant-Carmanne, S. A., Liège, 1935, 215 pp., in-12.

Quel est le père ou la mère de famille qui ne se précipitera pas sur ce livre avec l'espoir d'y trouver une réponse aux énigmes qui le harcèlent ?

Bien des sujets, certes, n'y sont pas effleurés ; et en particulier les problèmes qui se posent à propos des enfants les mieux doués : cet esprit frondeur que suscite l'autorité dans les écoles qui n'ont pas été renouées, et qui exerce ensuite dans la vie à tort et à travers, ou bien en toute occasion, une influence desséchante et stérilisante...

Cette passion des extrêmes qui conduit au mépris, non seulement du compromis, mais des accommodements inévitables, de l'attention tolérante ou bienveillante, et à l'incapacité de participer à toute œuvre collective...

Ce déterminisme auquel aboutit facilement l'intelligence, et qui conduit à désespérer d'agir jamais sur soi-même ou sur autrui, et à refuser de l'entreprendre..., etc., etc...

La vie restera, certes, pour la plupart, après comme avant ce livre, « l'art de jouer du violon en public, sans avoir appris ».

On n'y trouvera pas non plus de recette qui permette d'améliorer la condition physique et morale des écoliers ou écolières dans les pays où la plus grande partie de l'enseignement est donnée selon les méthodes traditionnelles, en plein accord avec les mœurs ou l'ambiance, et où les concours difficiles dont dépendent beaucoup de carrières entretiennent une tension nerveuse le plus souvent incompatible avec un heureux équilibre.

Pour ne pas tenter l'impossible, il n'en est pas moins excellent.

La collaboration du médecin et du psychologue permet une étude à la fois précise et globale de l'enfant qui donne les meilleurs résultats ; les coefficients de santé sont mis en relation avec ceux de l'intelligence et du caractère ; des modèles de fiches et de questionnaires, des graphiques, des courbes de croissance et des profils psychologiques sont produits et interprétés ; dans nombre de cas un examen approfondi et parfois prolongé sur des années a eu pour conséquence le redressement d'erreurs anciennes et une amélioration décisive des sujets présentés. Les enfants anormaux et l'orientation professionnelle sont l'objet de chapitres spéciaux.

Deux principes sont démontrés par les faits. D'abord l'intérêt de mesures précises ou de « tests » en ce qui touche aux phénomènes mentaux ou moraux ; les auteurs ne s'abusent pas sur la portée de ce procédé ; il est relatif, partiel, et surtout il ne nous renseigne pas sur le fond des choses — pas plus que la médecine sur l'essence de la vie. Mais qu'importe puisque, en facilitant les comparaisons, l'évaluation et le jugement, il aboutit à des résultats pratiques inespérés ?

Ensuite l'influence du physique sur le moral ; et non seulement le rapport du développement thoracique et des échanges respiratoires avec le rendement intellectuel et nerveux de chacun, mais encore l'action de l'expansion et de l'acti-

tivité bien réglées des corps sur le caractère et sur l'esprit. Quiconque a pénétré dans une classe de rythmique bien conduite n'en donnera guère. « L'action des agents physiques dans l'éducation de l'enfance est encore, sinon peu connue, du moins peu utilisée... » disent les auteurs. Et après avoir décrit les soins intelligents dont on entoure la santé des petits pensionnaires réunis au Foyer des Orphelins à Liège, ils ajoutent : « L'équilibre moral s'en ressent également, et l'atmosphère du Foyer est une atmosphère de bonheur et de bonté qui frappe le visiteur. »

« Telles sont les conséquences qu'entraîne la solution raisonnée et scientifique du problème santé. »

Dans une de ces admirables « écoles expérimentales » que possèdent les Etats-Unis, j'ai été surprise naguère, en parcourant le rapport trimestriel communiqué aux parents par les professeurs, d'y relever la question suivante : « L'enfant fait-il face avec simplicité aux difficultés de la vie réelle ? » Le Dr Ledent et Lucien Wellens semblent avoir trouvé un moyen indirect mais efficace pour apporter une solution positive à ce problème, qui est sans doute le problème central de toute pédagogie.

M.-L. CAZAMIAN.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Nature. — *Nurture and Intelligence*, par Alice M. Leahy.

La mesure des influences comparées de la nature et de la « nurture » (milieu éducationnel) sur le développement mental de l'individu a fait quelques progrès depuis les études de Galton. L'auteur de ce compte rendu espère avoir lui-même contribué dans une œuvre récente à établir la supériorité du facteur germinal sur l'éducation au sens large du mot. Alice M. Leahy s'est attaquée à un problème plus limité mais plus précis : elle a essayé de mesurer les résultats de la comparaison des ressemblances existant entre enfants adoptés et parents nourriciers d'une part et enfants et parents véritables d'autre part.

De telles recherches avaient déjà été entreprises en 1928 par Burks B. S. (*The relative influence of nature and nurture upon mental development. A comparative study of foster-parent-foster child resemblance and true parent-true child resemblance.* 27 *th* Yrbk. Nat. Soc. Stud. Educ., 1928, Pt. I, 219-316) et par Freeman F. N. et Others. (*The influence of environment on the intelligence, school achievement, and conduct of foster children.* 27 *th* Yrbk. Nat. Stud. Educ., 1928, Pt. I, 103-217). Mais, faute de précautions suffisantes, les résultats obtenus dans les deux recherches étaient totalement différents. Alors que la première étude ne s'occupait que d'enfants adoptés à un an, et les comparait à des enfants témoins de même sexe, de même âge et de milieu éducationnel semblable, la deuxième examinait des enfants adoptés à un âge variant entre 6 mois et 17 ans,

se contentait de 4 ans de présence dans le foyer adoptif et ne limitait pas les recherches à des enfants et des parents de race blanche nordique. Freeman ne prévoyait même pas de groupe contrôle et prétendait, sans apporter de preuve, que les enfants adoptés provenaient des milieux sociaux les plus bas.

Aussi, alors que la première monographie apportait respectivement les coefficients de corrélation de 0,30 et 0,50 pour exprimer les ressemblances trouvées entre enfants et parents adoptifs et véritables, la deuxième trouvait un coefficient moyen de 0,48 pour exprimer les ressemblances entre enfants adoptés et le milieu nourricier.

C'est beaucoup pour vérifier la valeur de ces résultats disparates, que Alice M. Leahy entreprit son travail. Pour éviter des critiques semblables à celles qu'on peut prononcer contre les travaux de ses prédécesseurs, l'auteur prit toutes les précautions qu'ils avaient négligées.

Le moins qu'on puisse dire du travail d'Alice M. Leahy, c'est qu'il est un modèle de ce que doivent être des recherches de ce genre, qui visent à l'honnêteté et à la précision.

La première (et aussi la dernière), préoccupation de l'auteur sera d'éliminer la possibilité d'un placement sélectif des enfants adoptés, dont le danger serait d'augmenter artificiellement le coefficient de corrélation entre parents nourriciers et enfants adoptés.

L'étude des registres des agences de placement du Minnesota pour la période 1918-1928 montre que l'hypothèse d'un examen par test des enfants avant l'adoption doit être écartée. Bien que 18 agences sur 22 prétendent que la prévision de l'intelligence de l'enfant joue un rôle important dans l'adoption, il semble qu'une telle préoccupation n'ait eu qu'une influence très faible sur la ressemblance constatée par la suite entre enfants et parents adoptifs. L'auteur écarte toute possibilité d'envisager l'intelligence probable de l'enfant en fixant l'adoption à un âge aussi rapproché que possible de zéro. D'autre part, pour montrer que les renseignements concernant l'histoire de la vraie famille ne peuvent avoir amené un véritable placement sélectif, Alice Leahy reprend la question dans une annexe de son travail où elle étudie la valeur des résultats. Elle montre en comparant les occupations du père adoptif, l'éducation des parents adoptifs, les résultats de leur examen par test Otis ou test de vocabulaire Binet, d'une part, avec l'occupation du vrai père, l'occupation et l'éducation de la vraie mère, d'autre part, que les coefficients de corrélation sont très faibles et qu'un d'entre eux est même négatif.

L'influence du placement sélectif étant ainsi pratiquement écartée, l'auteur donne des renseignements sur la constitution du groupe d'enfants adoptés et du groupe de contrôle. Les enfants adoptés devaient avoir 6 mois au plus à l'âge du placement (moyenne 2,5 mois), étaient de race blanche nordique, avaient été élevés dans des communes de plus de 1.000 habitants (pour éviter l'action de certains milieux trop fermés), légalement adoptés par des gens mariés de race blanche nordique. Les foyers adoptifs furent classés suivant leur situation sociale, étant entendu

(1) *Genetics Psychology Monographs*, xvii-4-1935, pp. 237-308.

(2) R. VAUQUELIN. *Les Aptitudes fonctionnelles et l'éducation.* — Alcan, Paris, 1935.

que tous les enfants adoptés des deux groupes d'occupation les plus bas, et au moins 40 dans les autres groupes, seraient examinés. Le critérium de sélection pour les enfants du groupe de contrôle fut établi de façon telle que chaque enfant adopté fût apparié avec un enfant de contrôle de même sexe, de même âge et de même intelligence, les occupations, le milieu et l'éducation des parents étant respectivement semblables.

Il est impossible d'indiquer dans ce court résumé les méthodes d'examen et les précautions employées. Les uns et les autres ne laissent que bien peu de place à l'erreur possible. Signalons plus particulièrement l'emploi de tests Binet-Simon d'après la « Mesure de l'Intelligence » de Terman, celui des feuilles de Woodworth-Mathews, questionnaire de 75 questions révélant les tendances psychiques, pour l'examen des enfants. Pour les parents on s'est servi du test d'Otis et du test de vocabulaire Binet-Stanford.

Les groupes expérimentaux sont ensuite décrits tant pour les enfants que pour les parents. L'auteur s'attache à montrer en des tableaux et graphiques saisissants l'identité pratiquement absolue de l'âge moyen et de l'intelligence moyenne des enfants des deux groupes, des niveaux d'instruction, d'intelligence, de vocabulaire, de situation sociale et de milieu pour les parents des deux groupes. Alice Leahy donne ensuite la partie la plus importante de son mémoire : les résultats des comparaisons effectuées entre les mesures des ressemblances entre parents et enfants du groupe des adoptés et de celles qui sont constatées entre enfants et parents par le sang. Dans un premier tableau, il établit les coefficients de corrélation obtenus par la comparaison du Q. I. des enfants adoptés et de celui des enfants témoins avec les différents éléments mesurables du foyer où ils vivent (résultats de l'examen du père et de la mère par le test d'Otis, par le test du vocabulaire ; niveau moyen du milieu intellectuel du foyer, index d'instruction de l'enfant à la maison, index économique ou social du foyer, niveau correspondant à l'éducation du père, de la mère ou au métier du père, etc...). La moyenne des coefficients de corrélation obtenus est, pour les enfants adoptés 0,30 et pour le groupe de contrôle 0,50 (le même que pour la ressemblance des traits physiques). De là, il résulte que la variation de l'intelligence est expliquée par la variation de l'hérédité et du milieu combinés (cas des vrais enfants et parents) pour environ 25 %. Dans le groupe des adoptés où le milieu est indépendant de l'hérédité, la variation de l'intelligence est expliquée par la variation du milieu pour environ 5 %. La conclusion suit : « Le milieu ne peut apparemment compenser le défaut de parenté par le sang en créant des ressemblances mentales entre parents et enfants. La puissance de l'hérédité est patente. »

L'auteur ne s'est pas contenté d'une telle étude. C'est ainsi que le Q. I. moyen des enfants adoptés groupés par niveau d'occupation sociale du père adoptif est comparé avec le Q. I. moyen des enfants de la section de contrôle groupés de la même façon. Résultat remarquable, le Q. I. des enfants adoptés est pratiquement invariable, quel que soit le genre d'occupation du père adoptif tandis que celui des enfants vrais varie considérablement

avec le métier du père véritable. Et cela est d'autant plus marquant que le Q. I. moyen des parents tant adoptifs que véritables varie dans les mêmes proportions et dans le même sens que celui du groupe d'enfants de contrôle, avec le niveau des occupations.

Encore un exemple du soin avec lequel l'enquête est conduite. Lorsque dans un groupe d'un niveau d'occupation donné, la moyenne intellectuelle du foyer dépasse d'un point celle du groupe entier, le niveau intellectuel des enfants adoptés par de tels foyers n'augmente que de 3 points par rapport à la moyenne du groupe ; mais s'il s'agit d'enfants de contrôle vivant dans des foyers analogues, leur niveau intellectuel dépasse de 18 points celui du groupe entier.

Avec une conscience à laquelle il faut rendre hommage, Alice M. Leahy contrôle la validité de tous les résultats obtenus. Mais, à propos de faits supplémentaires chargés de prouver que le milieu modifie peu les éléments innés du caractère intellectuel de l'enfant (il s'agit de la comparaison entre enfants vrais et adoptés vivant sous le même toit ou entre enfants adoptés de familles différentes, élevés au même foyer et dont les coefficients de corrélation sont très voisins de zéro), l'auteur introduit assez brutalement deux tableaux présentant les rapports des résultats du test Mathews-Woodworth appliqué aux deux groupes d'enfants avec les différents éléments déjà énumérés constituant le foyer familial.

Bien que les chiffres donnent un coefficient de ressemblance supérieur pour les véritables enfants, l'auteur prétend, sans s'expliquer suffisamment, que les traits de la personnalité autres que l'intelligence sont beaucoup moins sous la dépendance de l'hérédité et beaucoup plus sous celle du milieu. Mais Alice M. Leahy doit reconnaître elle-même dans ce trop court passage (une page sur 71) que l'expérience n'est pas concluante et le nombre des enfants examinés très insuffisant. Je pense qu'il faudrait, en effet, beaucoup d'autres expériences et des explications plus complètes pour emporter l'adhésion. Il faudrait également rechercher analytiquement quels traits de la personnalité échappent à la nature pour passer dans le domaine de la « nurture ». Cette réserve faite, et elle touche le dernier paragraphe des affirmations d'Alice M. Leahy, je crois que nous pouvons souscrire aux conclusions qui mettent le point final à son étude.

1. La variation du Q. I. est expliquée par la variation dans le milieu du foyer pour 4 % au plus ; 96 % de cette variation étant expliqué par d'autres facteurs.

2. Le milieu mesurable ne change le Q. I. que de 3 à 4 points au-dessus ou au-dessous de la valeur qu'il aurait eue dans les conditions normales de milieu.

3. La nature ou l'hérédité apportent à l'intelligence des causes de variation plus importantes que ne fait le milieu. Quand la nature et la « nurture » sont opérants, des changements en Q. I. de l'ordre de 20 points sont observés parallèlement à des changements dans le niveau culturel du foyer et du voisinage.

4. La variation des traits de la personnalité mesurés dans cette étude, autres que l'intelligence semble être occasionnée moins par la variation

dans l'hérédité que par la variation dans le milieu ».

Pour terminer, nous ne pouvons que souhaiter que de telles monographies se multiplient et qu'elles exercent, enfin, une action utile sur la conception de l'enseignement de nos pays européens.

R. VAUQUELIN.

Olga COSSETTINI, *Escuela serena*, Apuntes de una maestra (Buenos-Aires, L.-J. Rosso, 1935, opusc. 14 x 18,5 de 149 pp.).

« Lorsque, en 1930, j'ai pris la direction de l'École normale Domingo de Oro, à Rafaela, il régnait parmi le corps enseignant quelque inquiétude à l'égard de la réforme pédagogique. » Ainsi commence le livre. La direction se mit à l'ouvrage. Cinq ans ont passé. Dans cette école de six degrés, tous les maîtres ont adopté les idées de l'« École serena » — selon le mot de Lombardo-Radice qui paraît être le grand inspirateur de l'auteur, — tout au moins en ce qui concerne l'acquisition des connaissances. La méthode y est appliquée de façon excellente. Au début, on utilisa la méthode Decroly. Mais, à l'usage, on en vint à se demander : respecte-t-elle la personnalité de l'enfant ? La réponse fut : en partie seulement. Donc, cette méthode n'atteint pas la fin ultime et principale. On substitua alors à la méthode Decroly celle de l'École serena. — (Voir, sur la différence entre celles-ci, le livre de Ad. Ferrière : « L'École sur Mesure, à la mesure du maître », Genève, Impr. Atar, 1931). — On arriva ainsi à des résultats magnifiques dans l'enseignement des matières diverses. Les travaux des élèves ont une fraîcheur et une spontanéité qui enchantent. Ces petits s'entretiennent avec les fleurs et avec les animaux en de doux dialogues, comme le faisait saint Jean enfant..

Mlle Olga Cossetini a bien mérité les louanges que le professeur Ernesto Nelson lui a adressées en ces termes : « Vous vous êtes placée au centre du problème éducatif, parce que, au-dessus de toutes les règles de la technique pédagogique, il y a les impulsions d'un cœur comme le vôtre, plein de sympathie pour l'enfance. Persévérez, même si les gens sourient ou vous combattent. Vous avez réalisé le miracle de mettre en jeu toute la personnalité de vos élèves... C'est là la véritable École active ».

En vérité, en lisant « L'École serena », on

sent à chaque page l'amour de l'enfant et le respect de son individualité.

Toutes nos félicitations à Mlle Cossetini.

Maria BOSCHETTI-ALBERTI.

Everardo BACKHEUSER (Professeur à l'École polytechnique, président de la Confédération catholique brésilienne d'Éducation). *Técnica da Pedagogia Moderna*, Teoria e prática da Escola Nova (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira éd., 1934, vol. 12,5 x 18,5 de 311 pp.).

Dès 1927, au moment où il fut nommé professeur, l'auteur s'occupa de l'École nouvelle. Il en devint bientôt un propagandiste enthousiaste. Nommé organisateur du musée central pédagogique, il en profita — avec l'aide d'une association qui avait pris le nom de « Croisade pour l'École nouvelle » — pour attirer l'attention du corps enseignant sur les moyens de sortir de l'empirisme, de « systématiser » l'éducation de l'enfant. But : éducation intégrale. Moyens : initiative, coopération, intérêt ; le préparer par la vie pour la vie. Six pages sont consacrées (24 à 29) à opposer, en deux colonnes, les traits caractéristiques de l'école actuelle et ceux de l'École active. L'auteur dispose d'une documentation considérable. Qu'on en juge. Les écrivains les plus fréquemment cités (à part un prêtre inconnu) sont John Dewey, G. Kerschensteiner, O. Decroly, Ed. Claparède, Kilpatrick. Même l'éducation soviétique n'a pas de secrets pour lui. Il ne se borne d'ailleurs pas à la théorie. Parti de la philosophie et de ses aspects sociologique et psychologique, il descend jusqu'aux directives pédagogiques. La table des matières est, à cet égard, révélatrice : I. Considérations générales, II. Principes cardinaux de l'École nouvelle, III. L'École unique, IV. La pédagogie et les sciences corrélatives, V. L'Éducation intégrale, VI. L'initiative, VII. La Coopération, VIII. Eduquer par la vie et pour la vie, IX. Le rôle du maître à l'École nouvelle, X. Détails sur la technique de l'École nouvelle. — Il y aurait des réserves à faire, principalement quant au choix des informations rapportées ; peu de chose. Au total un beau et bon livre qui ne peut manquer de porter ses fruits dans cette confédération immense qu'est le Brésil.

Ad. F.

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

L'AVENIR

Home-École Nouvelle

CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)

Altitude : 1250 mètres

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

Vie de plein air • Soleil • Sports

INTERNAT — EXTERNAT

Prospectus sur demande

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

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

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

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de
l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents
de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ASEN”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel **Jeux Éducatifs Descocudres**

de

l'Institut J.-J. Rousseau

d'après M. le D^r O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENEVE (Suisse)

Institut MONNIER

École nouvelle à la campagne

*Education 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 Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIII^e

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 ; Etranger, 25 francs.

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

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

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

ÉCOLE DE 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, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

JARDIN D'ENFANTS

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

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VI^e

NOUVEAUTÉS POUR LES JARDINS D'ENFANTS & ÉCOLES MATERNELLES

NOUVEAU MATÉRIEL "DECROLY"

LES POUPÉES DÉCROISSANTES "DECROLY"

N° 1368. Une boîte contenant 2 séries différentes de 5 poupées et 10 supports 20 »

LES BRIQUES D'IMAGES "DECROLY"

N° 1364. Une boîte contenant 16 briques en bois, colorées sur 2 faces 18 »

LES ATTITUDES D'ANIMAUX — BRIQUES "DECROLY"

Jeux d'identification, de classement, d'association d'idées.

N° 1375. OISEAUX. N° 1376. OISEAUX DE LA BASSE-COUR.

N° 1377. ANIMAUX DOMESTIQUES. N° 1378. ANIMAUX DE LA BASSE-COUR.

N° 1379. ANIMAUX SAUVAGES, 1^{re} série. N° 1380. ANIMAUX SAUVAGES (2^e série).

Chaque boîte de 16 cubes en bois, deux faces peintes et vernies, contenant 2x4 séries de 4 sujets différents 18 »

NOUVEAUX ENCASTREMENTS "DECROLY"

N° 1373. SCENES DE PLEIN AIR. N° 1374. SCENES D'INTERIEUR. 35 »

Chaque boîte contenant 3 magnifiques planches différentes

LA CHAMBRE A COUCHER DE POUPETTE

N° 1365. Une boîte contenant 1 lit, 1 armoire, 1 table, 1 fauteuil en bois peint, entièrement démontables, sans outil. 35 »

Initiation des enfants à l'action logique.

JE PROMÈNE MON VILLAGE

N° 1365. Une boîte contenant un chariot, un plateau perforé et des objets divers. 25 »

LES FRISES DÉCORATIVES MOBILES SUR BOIS

N° 1361. Une boîte contenant l'ensemble des objets peints et découpés, un marteau, des pointes. 35 »

SILHOUETTES COMIQUES (TRANSFORMABLES)

N° 1360. Un étui contenant 15 silhouettes en couleurs sur carton. 8 »

LE PUZZLE DE L'HORLOGE, N° 1361. Une boîte 15 »

LE DOMINO DES PETITS, N° 1363. Une boîte 10 »

LE ZOO DES PETITS, N° 1366. Une boîte. 8 »

LOT DE GÉOGRAPHIE, N° 1365. Une boîte 7 50

LOT DE MÉTIERS, N° 1367. Une boîte 7 50

LES MAISONNETTES DE L'ONCLE FERNAND, N° 1369. Une boîte 40 »

LES POUPÉES DE L'ONCLE FERNAND, N° 1370. Une boîte 40 »

LE JARDIN DE L'ONCLE FERNAND, N° 1391. Une boîte 40 »

DECALCOMANIES NOUVELLES

N° 1. LES BELLES DÉCALCOMANIES 1 50

N° 2. LES BELLES DÉCALCOMANIES 1 70

Mlle FLAYOL

LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR

Un volume 13 x 19, broché 12 »

Mmes J. AUROY et DESMETTRE

LES BEAUX DISQUES EXPLIQUÉS AUX ENFANTS. 8 50

L. VASSEUR, Mmes QUESTE et GIANELLI

COSTUMONS-NOUS POUR LES FÊTES SCOLAIRES. 11 50

Mmes BEMONT et PRUVOT

PÊLE-MÊLE — UN PRU DE TOUT POUR LES ENFANTS. 16 50

Chansons populaires, farandoles, ritournelles, rengaines, comptines, rondes, jeux, devinettes, berceuses, etc. etc.

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Parait tous les six jours, 1 et. 17 fr. 50 — Le numéro : 1.40 (Spécimes gratuits)

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.**