

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

## REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

**Fondateur : Ad. FERRIÈRE**

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil

Directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

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

Directrice de l'École Nouvelle  
A. Hamaide, Bruxelles

**D<sup>r</sup> H. PIÉRON**

Professeur au Collège de France

**M. J. PIAGET**

Directeur du Bureau International  
d'Éducation à Genève

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

Professeur à la Sorbonne

**Le Docteur DECROLY † 1871-1932**

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

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

Directrice Honoraire d'École Normale

### SOMMAIRE

#### TRAVAUX DE LA COMMISSION DE PSYCHOLOGIE

I<sup>re</sup> Partie. — TESTS ET EXAMENS

- D<sup>r</sup> H. WALLON. — La méthode des tests et l'étude du caractère ;  
D<sup>r</sup> CARSON RYAN. — Ce que nous a enseigné la pratique des tests ;  
D<sup>r</sup> Philip VERNON. — Quelques causes d'erreur en matière de tests mentaux ;  
M<sup>me</sup> SMETS-GENNARD. — Le test B. D. ;  
D<sup>r</sup> R. B. CATTELL. — A quoi servent les examens ;  
Miss SIMMINS. — De la nécessité d'éviter l'effort des examens lors du pronostic précoce des aptitudes ;  
Philip HARTOG. — Constance et validité des examens.
- II<sup>e</sup> Partie. — L'ESPRIT CONSCIENT ENTRE LES INFLUENCES DU SUBCONSCIENT  
ET DU MILIEU AMBIANT.
- Fritz REDL. — La Personnalité et l'Éducation ;  
Miss N. K. HUNNYBUN. — Influence du milieu sur le développement de la personnalité ;  
*Nouvelles diverses ; Table des Matières 1936 ;  
Complément au catalogue de la bibliothèque des Livres de prêts ; Livres.*

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

15<sup>e</sup> Année.

JANVIER 1937

N<sup>o</sup> 124

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS V.

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

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

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

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

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

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

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

## Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

### REVUES :

ARGENTINE : *Nuevo Era*, Patagonas 883, Buenos-Aires.  
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.  
 BELGIQUE : *Verz l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.  
 BULGARIE : *Suebodno Vaspitanie*, 13, rueatchokiro, Sofia.  
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengården, Copenhague.  
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid 11.  
 HONGRIE : *A Jove Utalja*, 41, Tigris Utsa, Budapest.  
 PORTUGAL : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, ABRUCIO.

PORTUGAL : *A e Escola Primária*, Avenida da Liberdade, 65, Lisboa.  
 ROUMANIE : *Penru Inima Copilar*, Strada Manu Benta, 79, Bucarest.  
 SUISSE : *Pedagogische Spörsmål*, Erikberggatan, 15, Stockholm.  
 Tchécoslovaquie : *Nové Skoly*, Troja, 181, Prague.  
 TURQUIE : *Pikirik*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.  
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charras 1800, Montevideo.  
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.  
 YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

## OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

*Projet d'école nouvelle*. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 \*  
*La Science et la Foi*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1913 ..... Fr. 5 \*  
*Disciplinella una Arbeitsschule*. Langensalza, Beyer et Sohn, 1913 (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, Michx et Thron, 1912 ..... (épuisé)  
*La loi du progrès en biologie et en sociologie*. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1914. 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 \*  
*Transformons 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° 5, 1920 ..... Fr. 5 \*  
*L'activité spontanée chez l'enfant*. Genève, chez l'auteur, 1923 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)  
*L'éducation dans la Famille*, 1<sup>re</sup> éd., Édition H. S. M., Lausanne, 1925 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 \*  
*L'école active*. Genève, Editions Forum, 1<sup>re</sup> éd., 1910 (Traduit en roumain, en espagnol, en Italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 25 \*  
*L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles*. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....  
*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, Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 \*  
*Le grand tour 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, 1926 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 \*  
*Trois pionniers de l'Éducation nouvelle*. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 13 \*  
*Les types psychologiques chez l'enfant*, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 13 50  
*La Pratique de l'École active*. Genève, Editions Forum, 1<sup>re</sup> éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 \*  
*L'Avenir de la Psychologie génétique*. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50  
*L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître*. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 13 \*  
*L'Amérique Latine active*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 \*  
*Caractérologie tyrocossimique* (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 ..... Fr. 20 \*  
*L'Adolescence et l'École active*. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1933 ..... Fr. 5 50  
*Les Éléments constitutifs du Caractère*. Annales de l'Enfance ..... Fr. 2 50  
*L'Église de l'avenir* une et plusieurs. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 \*  
*Alimentation et Radistions*. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 \*  
*Cultiver l'Énergie*. Editions de l'Imprimerie à l'École, Venise (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 *Cheque postal français* : M<sup>me</sup> J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V<sup>e</sup>, n<sup>o</sup> 697-92.

## TRAVAUX DE LA COMMISSION DE PSYCHOLOGIE

### PREMIERE PARTIE

## TESTS ET EXAMENS

### I

## La méthode des tests et l'étude du caractère

par le D<sup>r</sup> Henri WALLON (France).

La méthode des tests a pour terrain d'origine celui des aptitudes. Elle est expressément faite pour les déceler à l'aide de tâches choisies en conséquence. Elle peut en fixer avec plus ou moins de précision le degré en comparant le résultat obtenu par le sujet en expérience avec l'échelle des résultats obtenus dans le groupe entier de ceux chez qui l'aptitude en question peut être rencontrée.

Dans l'étude d'un individu déterminé, elle permet de réunir par une courbe les notes obtenues pour chaque aptitude particulière et d'établir ainsi son « profil psychologique », c'est-à-dire une courbe qui a bien des chances de n'être à nulle autre semblable et qui devrait ainsi exprimer une physionomie intellectuelle tout à fait personnelle, s'il n'intervenait pas dans la réussite de chaque test une certaine part d'influences contingentes qui peuvent en faire plus ou moins fluctuer les résultats d'un jour à l'autre. Du moins les grosses différences persistent-elles et permettent-elles de classer les profils par familles ou par types.

Si l'étude porte sur les aptitudes elles-mêmes, la recherche des corrélations montre celles qui varient simultanément quand nous relevons les notes obtenues chez tous les sujets du groupe examiné. Ainsi peuvent-elles être rapprochées ou distinguées suivant leurs affinités ou leur indépendance réciproques. La question a pu se poser de savoir s'il n'y en a pas qui relèvent d'un même facteur fondamental et de chercher à dénombrer les facteurs fondamentaux de la vie psychique. Ce problème très difficile a exigé l'emploi de calculs plus compliqués, comme celui des tétrades imaginé par Spearman. Quelle que soit la certitude des résultats obtenus jusqu'à ce jour, cette question de structure est une des plus essentielles qui puissent se poser à propos de l'activité intellectuelle.

Une si belle réussite de la méthode devait en faire étendre l'application à d'autres domaines. C'est ainsi qu'elle est pratiquée dans l'étude du caractère. Mais entre les aptitudes qui, de quelque nature qu'elles soient, motrice ou intellectuelle, ont toujours pour équivalent des tâches bien définies, et le ca-

ractère, la différence saute aux yeux. Donner une définition directe du caractère est malaisé. Dans la résolution du test le plus spécial et le mieux délimité, W. Stern a souvent noté que la personnalité tout entière intervient. Autrement dit, l'aptitude n'est pas tout dans la réussite ou dans l'échec. Quelque chose s'ajoute à elle qui est la marque du sujet sur ses activités particulières. C'est ce qui répondrait à son caractère. D'une façon plus précise, mais encore négative, c'est la différence de leur caractère qui expliquerait qu'en présence d'une situation identique, deux sujets disposant des mêmes aptitudes ou des mêmes moyens réagissent différemment. Le caractère, c'est ce qui devrait être ajouté aux circonstances objectives pour expliquer la conduite du sujet. Ce sont les circonstances auxquelles il a eu à réagir dans le passé, les influences qu'il a subies et la manière dont il a su les subir. Ce sont, plus profondément, les dispositions qui peuvent répercuter sur le plan psychique sa structure et son équilibre physiologiques. Dans le caractère s'intègrent des actions d'origine bien diverse. Et pourtant il a son unité propre, même lorsque cette unité se traduit par de la dysharmonie mentale ou de l'instabilité psychique.

Pour étudier le caractère à l'aide de tests, il faut nécessairement résoudre son unité en traits ou en manifestations bien distincts. Certains tests cherchent à mettre en évidence les conditions psycho-physiologiques qui sous-tendent la vie mentale, quelles qu'en soient les réalisations particulières : vitesse, rythme, persistance ou mutabilité des réactions ; diversité de l'excitabilité vis-à-vis des excitations d'origine extérieure ou d'origine intime ; rapports mutuels des différents étages et des différentes formes de l'activité : automatismes et actes intentionnels, sensibilité et réflexion, gestes d'efficacité ou d'expression et impressions sensibles ou élaborations mentales. Bien souvent ce genre de tests se confond avec les procédés de mesure, instrumentale ou non, qui appartiennent en propre à la psycho-physiologie.

Mais il y a d'autres tests qui s'attaquent aux effets immédiatement visibles du caractère. Ils sont dus à des psychologues tels que Voelker, Cady, Decroly, Raubenheimer, Henning, Hatshorne et May. Il y a des tests de persévérance et de patience, de suggestibilité, d'inhibition volontaire, de dévouement et de désintéressement, de loyauté. Ce qui en limite l'application, c'est que le résultat en est faussé pour peu que le sujet soupçonne que c'est son caractère qui est mis à l'épreuve. Alors il se gardera bien de tricher

ou de mentir, d'empiéter sur les droits ou sur la part d'autrui, de céder à la suggestion, à l'impatience ou au découragement. Sans doute les précautions prises pour masquer le but de l'épreuve sont-elles souvent des plus ingénieuses. Mais outre que leur réussite n'est pas certaine, leur complication n'est pas toujours compensée par l'importance du renseignement ainsi obtenu. Il arrive qu'il n'ajoute rien à ce qu'apprend la simple observation dans des conditions beaucoup moins artificielles. — Du moins est-ce bien le comportement qui est mis en jeu par une sorte d'observation provoquée.

D'autres tests se bornent à explorer les notions morales ou le jugement du sujet. Il doit apprécier les situations qui lui sont proposées, choisir entre plusieurs actions celle qui lui paraît la plus recommandable, classer des fautes ou des crimes suivant leur degré de gravité, marquer sa préférence entre des plaisirs ou des objets qui appartiennent à des catégories de valeur très diverse. Il n'est certes pas sans intérêt de reconnaître ainsi la finesse de son discernement ou le degré de sa délicatesse morale. Mais sa réponse purement verbale n'implique évidemment pas que sa conduite y aurait été conforme.

D'autres questionnaires ont un caractère plus personnel. Ils tiennent du test par l'usage qui y est fait de la statistique, de l'enquête par la sorte de renseignements qui sont demandés au sujet sur lui-même, mais aussi d'une autre méthode qui se rattache de plus ou moins près aux principes de la psychanalyse. Deux types de ces questionnaires sont particulièrement connus. Ils ont l'un et l'autre donné lieu à différentes adaptations ou imitations. Ce sont les questionnaires de Woodworth et de Pressey. Le premier est essentiellement destiné à découvrir les personnalités névropathiques ; le second est de tendance plus strictement psychologique.

Le questionnaire de Woodworth a été d'abord étalonné sur des aliénés : les questions en ont été choisies selon la fréquence des réponses positives qu'ils y donnaient. Elles représentent donc chacune une certaine présomption d'anomalie mentale. Pour Woodworth, qui estime plus objective la méthode purement statistique, le degré de cette anomalie est donné par le nombre des réponses positives qui sont obtenues dans chaque cas. D'autres auteurs ont cherché à tirer de l'épreuve des résultats plus discriminatifs. Ils ont essayé de reconnaître quel est l'équivalent pathologique de chaque question. Ainsi utilisé le questionnaire ne peut plus être de façon statistique, à moins d'un profond remaniement. Car il faudrait pour chaque trait pathologique des chances égales

de s'y manifester, ce qui exigerait un exact dénombrement de ces traits et en rapport avec chacun d'eux, non seulement un nombre semblable de questions, mais des questions dont la puissance de révélation soit la même. Ces deux conditions sont l'une et l'autre des plus difficiles à remplir. Pour tirer du test tout ce qu'il peut donner, il faut donc renoncer à l'objectivité statistique et en chercher une autre : celle qui consiste à partir de chaque indication obtenue pour en vérifier la portée à l'aide d'un examen portant directement sur l'individu lui-même.

Le questionnaire de Woodworth fait surtout appel aux souvenirs du sujet. Il porte sur diverses particularités de ses goûts ou de ses répugnances aux différentes époques de sa vie. Celui de Pressey s'apparente plutôt à la méthode de Jung qui cherche à découvrir sous les associations verbales des complexes affectifs. Mais les associations provoquées par les mots inducteurs de Jung doivent être aussi spontanées que possible. Le critère de leur spontanéité est leur rapidité d'évocation. Elles ont ainsi plus de chance d'échapper à la censure de la conscience et de refléter quelque chose des souvenirs, des impressions ou des désirs qui travaillent l'inconscient du sujet. C'est un mode d'investigation à point de départ nettement individuel. Pressey, au contraire, a fondé l'élaboration de son questionnaire sur des comparaisons étendues, sur une sorte d'étalement, à la manière des tests. Pas de comparaison possible si les réponses sont absolument libres. Le sujet n'a donc pas à évoquer lui-même un mot. Des mots lui sont proposés sur lesquels il devra se prononcer. Tantôt il soulignera de façon différente ceux qui lui sont agréables et ceux qui lui sont désagréables. Tantôt il indiquera dans une courte liste celui qui lui semble avoir le plus de rapport avec le mot inducteur. L'interprétation des résultats peut être elle-même ou purement statistique ou subordonnée à l'examen direct du sujet.

Ainsi s'affrontent jusque dans l'emploi des méthodes fondées sur la statistique, comme sont les méthodes plus ou moins apparentées à celle des tests, les tendances à considérer soit l'ensemble des individus, soit l'individu dans son ensemble. Assurément la première peut séduire les esprits épris de rigueur et d'objectivité, car la signification de chaque trait examiné s'exprime par un nombre qui relate avec quelle fréquence il se rencontre chez une certaine variété d'individus ou en même temps que tels ou tels autres traits de caractère. Mais s'il s'agit de reconstituer le tout original que constitue l'individu ou seulement le type particulier auquel il peut être

ramené cette mise en corrélation des traits entre eux risque de s'étendre indéfiniment sans jamais donner la certitude que l'individu ou son type sont définis dans ce qu'ils ont d'essentiel. Si le caractère est ce qui constitue, en regard des aptitudes diverses, le principe qui donne aux réactions et à la conduite du sujet leur unité intrinsèque, cette unité ne saurait être recomposée trait par trait à moins que nous ne soyons sûrs d'avoir rassemblé la totalité de ces traits et d'avoir imaginé exactement les épreuves qui sont propres à révéler ces traits en leur donnant à chacun sa valeur relative. Car il y a aussi une question de structure qui se pose à propos du caractère. Pour une collection d'aptitudes il est possible d'en donner des profils plus ou moins partiels. Quand il s'agit de la personnalité globale c'est l'ensemble qui importe ; c'est de l'ensemble aux détails qu'il faut aller.

Comme je l'ai fait valoir ailleurs (1), il faut aussi se demander s'il n'y a pas incompatibilité entre la méthode statistique et la nécessité qui paraît s'imposer à la caractériologie de réaliser des types discontinus entre lesquels puissent être distribués les individus. Assurément ces types constitués, la vérification de leur contenu suppose l'emploi des comparaisons statistiques au moyen de tests. Ainsi donc l'emploi des tests pourra servir alternativement à amorcer l'étude d'un caractère, en incitant à chercher de quel ensemble le trait qu'il révèle fait partie, et à l'inventaire comparé de son contenu.

Dans l'étude de l'enfant les tests psychophysiques tiendront la première place et pourront être employés dès le premier âge. Ils répondent avec prédilection à la période où les réactions du sujet sont commandées davantage par ses dispositions natives que par ses expériences. Les tests de jugement moral permettront de reconnaître par quelles étapes il arrive d'âge en âge à s'assimiler les distinctions de la morale ambulante. Quant aux tests du type Woodworth et Pressey, ils exigent des aptitudes de réflexion, d'introspection, qui ne se rencontrent guère avant la puberté.

Henri WALLON.

(1) La loi en Psychologie dans le recueil « Science et Loi », Paris, Alcan, 1934, pp. 151-169 et *l'Étude du Caractère chez l'Enfant et l'Orientation professionnelle*, Rev. Philos., mai-juin 1935, pp. 304-320.

## II

## Ce que nous a enseigné la pratique des tests

par le D<sup>r</sup> CARSON RYAN (Etats-Unis).

On a demandé au D<sup>r</sup> Virgile E. Dickson, qui a joué à Elsenour un rôle actif dans l'enquête sur les examens, d'esquisser le développement de la pratique des tests aux Etats-Unis ces dernières années. Ses occupations l'ont empêché de donner suite à ce vœu. Mais je suis au courant de la question tant par le D<sup>r</sup> Dickson lui-même que par le rapport sur les examens, présenté par le D<sup>r</sup> Kandel, au congrès de Folkestone, en 1934.

Le D<sup>r</sup> Dickson m'a dit récemment : « Nous aurions besoin, en éducation, de gens qui aient des connaissances précises dans l'art de faire passer des tests. » Les expériences considérables que nous avons faites aux Etats-Unis nous ont conduits à la conviction que la seule façon légitime et féconde de tester est d'aider à la personnalité individuelle et non pas à l'éliminer. Il faut envisager le but du test comme d'ordre éducatif, ce qui veut dire : découvrir tout ce qu'on peut savoir d'un enfant à fin de lui venir en aide.

Peut-être dans d'autres pays a-t-on compris cela plus tôt que nous, aux Etats-Unis, qui avons consacré dix bonnes années à faire passer des tests. Des hommes excellents, tels que Rugg et Curtis, à Détroit, nous avaient mis en garde dès le début, déclarant que la grande affaire n'est pas tant d'examiner un enfant ou un adulte, mais d'aider aux gens à avoir un destin meilleur. Leurs conseils ont peu à peu été écoutés et il est probable que du bien est en train de sortir des erreurs que nous avons commises.

Pour sélectionner les éducateurs, on a utilisé les tests d'intelligence, les tests de connaissances scolaires et les tests plus récents et peut-être moins sûrs portant sur le caractère. L'Institut national d'Hygiène mentale s'est attaché non seulement à déceler quelle attitude est la meilleure pour l'éducateur en présence d'enfants, mais aussi à aider à des éducateurs déjà en fonction à améliorer leur personnalité. Voici deux exemples qui montrent l'utilisation constructive des tests. Le premier est dû à une expérience faite par le D<sup>r</sup> Dickson lui-même dès 1932. A Berkeley,

on a divisé des écoliers en trois groupes dans le but de procéder à des recherches. Le premier groupe se composait de 109 enfants qui avaient été confiés à une clinique de comportement pour motifs de conduite ; le second comptait également 109 enfants supposés normaux, de même sexe, de même niveau scolaire, de même quotient intellectuel ; le dernier groupe était un groupe de contrôle de 50 enfants qui présentait des cas de conduite, mais pour lequel aucun traitement spécial n'était indiqué. Le premier groupe fut soumis à des soins attentifs dans une clinique d'orientation pédagogique ; le second reçut l'enseignement complété par les ressources scolaires en usage, et le troisième, aucun traitement à part le programme scolaire habituel. Après deux ans, on a pu établir que l'appui apporté au premier groupe a produit des effets réels (la différence, entre le premier et le dernier test établissant le niveau de la conduite, a montré que celui-ci a passé du simple au triple, par rapport aux normes établies) ; le second groupe différait du premier dans une mesure considérable ; le troisième, incalculable.

La seconde expérience a été faite à la Pointe au Locuste, à Baltimore, Maryland. — P. K. Miller a prié la clinique de John Hopkins et Phipps, en 1915, d'enquêter sur les enfants du district entier. On mit à part un groupe de 166 enfants qui étaient à ce point retardés mentalement, et de conduite si peu stable, que les enquêteurs prévoyaient pour eux une dépendance économique et sociale à vie, autant dire qu'ils ne sauraient devenir autre chose que des buveurs, des prostituées ou des vauriens. Dix-sept ans plus tard, la clinique John Hopkins fut invitée à tester à nouveau ces enfants. On en retrouva 122 sur 166, pour les tests de 1932. Il convient de rappeler que ce fut l'une des pires années de la crise. Ce second test a révélé que 10 seulement sur les 122 avaient une situation dépendante. Ceci ne veut pas dire que le premier test fut mal fait. En réalité, ce fut un test très soigneusement fait, un des plus complets qui eussent

# POUR LES ÉTRENNES

## QUELQUES NOUVEAUX ALBUMS DU PÈRE CASTOR

### Bourru l'Ours Brun.

#### Scaf le Phoque.

Ces deux charmants albums, de Lida et Rojan, continuent la série inaugurée avec tant de succès par *Panache l'Écureuil*.

Récit et illustration, également remplis d'animation, de vie, de vérité profonde et de poésie, concourent à créer l'atmosphère de la montagne sauvage (Bourru) ou de la mystérieuse banquise (Scaf).

Pour les enfants de 6 à 12 ans. Chaque album ..... 8 fr.

### Histoire de Perlette, Goutte d'Eau.

La simple histoire d'une goutte d'eau qui descend de son nuage pour visiter la terre, contée par Marie Colmont (Prix Jeunesse 1935), et illustrée par Béatrice Appia avec une fantaisie charmante.

Pour les enfants de 5 à 10 ans ..... 5 fr.

### Calendrier des Enfants.

Recueil de délicieux petits poèmes d'Yvonne Lacôte, sur les douze mois de l'année, accompagnés de spirituelles illustrations en 9 couleurs de Rojan.

Pour les enfants de 5 à 10 ans ..... 7 fr.

### A. B. C. du Père Castor.

Ce n'est pas seulement un alphabet accompagné de 26 merveilleux portraits de bêtes par Rojan. C'est une série de jeux combinés, avec des lettres et des mots sur cartons mobiles, qui sont à la fois une initiation à la lecture et au classement alphabétique.

Pour les enfants de 4 à 10 ans ..... 12 fr.

### Mon Jardin.

Ce magnifique album d'Alexandra Exter contient le frais décor d'un jardin à découper et à planter.

Jeu manuel et jeu d'observation pour les enfants de 7 à 12 ans. 18 fr.

### Théâtre d'ombres du Père Castor (2<sup>e</sup> série)

Au répertoire du Théâtre d'Ombres du Père Castor, qui connut un si grand succès l'année dernière, viennent s'ajouter deux charmantes féeries, adaptées des contes de Perrault : *Cendrillon* et *La Belle au bois dormant*.

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

L'album contenant un théâtre plié, tout monté ..... 14 fr.  
L'album seul ..... 9 fr.

**LIBRAIRIE FLAMMARION, 26, rue Racine, Paris (6<sup>e</sup>)**

*Demandez le Catalogue spécial de la Collection. — Envoi gratuit*

jamais été pris, un véritable chef d'œuvre en son genre. Mais le but poursuivi avait été de discerner quel programme d'éducation conviendrait le mieux aux enfants de Pointe au Locuste. Sur le conseil des enquêteurs, on procéda à toute espèce d'améliorations éducatives visant l'hygiène, les bibliothèques, les places de jeu, de telle sorte que ces enfants dont, en se basant sur les tests,

on prévoyait la chute à la charge de l'Etat, sont devenus aussi normaux que tout autre groupe d'enfants.

Aux Etats-Unis nous testons désormais uniquement dans le but de chercher à déceler les besoins individuels et ceci afin de pourvoir les enfants d'une meilleure éducation.

### III

## Quelques causes d'erreur en matière de tests mentaux

par le D<sup>r</sup> Philip VERNON (Angleterre)

Le D<sup>r</sup> Wallon nous a donné l'occasion de jeter, à mon avis, un coup d'œil ensemble si admirable sur le champ entier des moyens de tester la personnalité, que je ne puis songer, durant le peu de temps dont je dispose, à développer longuement le thème des tests du caractère. Il a dit la plupart des choses que j'aurais pu vous dire aussi. J'ai donc changé le titre de mon exposé et vous parlerai des causes d'erreurs et des lacunes que l'on peut rencontrer dans le domaine des tests mentaux. Mais je tiens à souligner tout d'abord que je ne suis pas un adversaire des tests en général. Si j'assume aujourd'hui le rôle d'avocat du diable, c'est uniquement afin d'éviter que le mouvement des tests mentaux soit discrédité par notre ignorance de ses limites ou par notre refus à les reconnaître.

A mon sens, nous sommes beaucoup trop portés à croire que le quotient intellectuel d'un enfant est tel ou tel et d'admettre que c'est là une mesure absolue de son intelligence innée, aussi fixe et inaltérable, disons, que la couleur de ses yeux. Sur la base du résultat d'un test plus ou moins valable nous le qualifions pour sa vie durant de normal, de médiocre ou d'inapte. Toutefois, bien qu'il soit vrai qu'un quotient intellectuel obtenu par un bon enquêteur utilisant un test Binet à barème bien établi puisse demeurer constant, tout au moins entre les âges de cinq à dix ans, il n'en reste pas moins que la mesure de l'intelligence de l'enfant ne présente pas la même précision que celle, par exemple, de sa taille. Il peut

arriver qu'en procédant à un second test, le Q. I. puisse varier de cinq points ou même de davantage. Et l'on a prouvé que si l'enfant, lors du premier test, n'avait pas l'esprit présent et actif, ou se trouvait sous l'influence d'un état émotif, le Q. I. pouvait se trouver modifié de dix et parfois même, dans des cas rares, de plus de vingt points. Si l'épreuve n'est pas conduite par un psychologue dûment compétent, et si, d'une fois à l'autre, on modifie les conditions de la procédure suivie, on peut moins encore se fier au résultat. J'ai ouï récemment d'un médecin qui prétendait connaître les tests et affirmait que tel enfant était un arriéré ; heureusement les parents sont demeurés sceptiques ; ils ont fait faire un nouveau test, et on découvrit que l'enfant avait un Q. I. de 105.

Une des difficultés des tests de Binet consiste en ceci que la procédure à suivre et la façon d'apprécier les réponses de l'enfant ne sont pas absolument fixes et objectives. Il y a une bonne marge pour les jugements subjectifs, de sorte que des testeurs inexpérimentés sont conduits à bien des bévues ou à des conclusions prématurées. Il leur arrive d'être influencés par des éléments extérieurs au test, tels que gentillesse de l'enfant ou attitude déprimée, courtoisie ou façons malsades ; ou bien ils confondent facilité verbale ou nature taciturne avec présence ou absence d'intelligence. Toutefois cette fluidité de la procédure peut, en certains cas, constituer un grand avantage si l'on sait n'en pas abuser.



J'ai fait allusion jusqu'ici à une version des tests de Binet qui serait appuyée sur un barème solide. Mais n'oublions pas qu'il en existe plusieurs versions et qu'aucune d'entre elles ne possède un barème sérieusement fait pour toute la série des âges. Beaucoup de psychologues anglais utilisent, je crois, les tests revus par Stanford qui manquent totalement de barème dans ce pays-ci. Le professeur Burt a partiellement établi un nouveau barème ; peu de psychologues l'utilisent, du fait qu'il n'a pas été publié ; or il montre que bien des points du Stanford donnent lieu à des interprétations fausses. Pour les enfants américains, ils ont le degré de difficulté convenant à l'âge ; mais, chez des enfants anglais du même âge, les uns ou les autres doivent être ou trop faciles ou trop difficiles. Par ailleurs, il en existe bien d'autres versions en Amérique, en Europe et ailleurs. Je désire insister sur le fait qu'un enfant aura un Q. I. différent, suivant qu'il est examiné au moyen de l'une ou de l'autre de ces versions. C'est pourquoi nous ne devons jamais prendre un Q. I. pour sa valeur apparente, mais nous informer : quelle sorte de tests on a utilisé et s'ils l'ont été par un testeur compétent, sachant interpréter les résultats numériques.

Car voici les difficultés que l'on rencontre aux niveaux d'âge avancés lorsque l'on utilise les différentes échelles de Binet. De façon générale les Q. I. normaux, et surtout les supra-normaux, se présentent trop rarement chez les enfants et adolescents au-dessous de 12 ans. Certaines versions ne sont pas capables d'enregistrer un Q. I. au-dessus de 120, pour les sujets de 14 ans et au-dessus. De telle sorte qu'un enfant qui aurait montré un Q. I. de 140 à 9 ans, retesté à 14 ans, témoignerait d'un Q. I. de 120 seulement. Et le Q. I. adulte moyen, avec les revisions de Stanford ou de Burt-Stanford, est, d'après mes propres recherches, plus souvent près de 90 que de 100. En d'autres termes, il est assez facile de bien mesurer des intelligences inférieures à la normale chez des enfants au-dessous de 12 ans, et nous pouvons dire si un adolescent est normal ou au-dessous de la normale, mais nous ne pouvons en aucune façon dire de combien il est sur-normal, car l'échelle du Q. I., dès 100 et au-dessus, possède une signification totalement différente de celle qu'elle a quand il s'agit d'enfants au-dessous de 12 ans.

Des psychologues expérimentés semblent estimer que toute la conception des âges mentaux et des quotients intellectuels, quoiqu'extrêmement utiles avec les enfants, présente plus d'inconvénients que d'avantages

quand il s'agit de personnes plus âgées. Ceci apparaîtrait, par exemple, de façon beaucoup plus sensible si l'on s'attachait à établir des normes percentiles séparées pour chaque niveau d'âge au-dessus de 12 ans. Vous savez qu'il y a une limite de croissance pour chaque test d'intelligence et que les adultes moyens ne les réussissent pas mieux que des jeunes de 14, 16 ou 18 ans. Malheureusement plusieurs tests atteignent leur limite à des âges différents. De telle sorte qu'il est tout à fait injustifié de prétendre que l'intelligence elle-même s'accroît de façon constante jusqu'à l'âge de 14 ans ou de tel autre âge et cesse dès lors brusquement. Au contraire, il est probable qu'elle présente un ralentissement graduel et elle peut devenir stationnaire dès l'âge de 12 ou 13 ans pour un test tel que celui de Seguin-Goddard, ou plus tard, par exemple à l'âge de 20 ans, pour tel test collectif verbal difficile. Je crains que nous ne puissions pas parvenir à découvrir une solution simple pour déceler la croissance intellectuelle après l'âge approximatif de 12 ans ; et nos difficultés sont accrues considérablement du fait qu'il est presque impossible d'établir une norme moyenne et normale pour la population qui a quitté l'école. C'est pourquoi je serais porté à recommander différents systèmes d'investigation qui ne comporteraient pas d'âges mentaux à partir de 12 ans.

On prétend aussi que, même si le test de Binet devient inadéquat pour les adolescents et les adultes, on peut utiliser encore certains tests collectifs qui se montreraient capables de fournir de bonnes échelles de Q. I. Il se présente ici une cause d'erreur, assez rare d'ailleurs : l'ampleur dans la répartition des critères d'un test collectif est beaucoup plus large que lorsqu'il s'agit d'un individu, tels que celui de l'échelle de Binet. Avec un test collectif, un beaucoup plus grand nombre de sujets semble avoir un Q. I. ou très élevé ou très bas. En termes techniques, le standard de dérivation du Q. I. de Binet est de 15 environ, celui d'un test collectif peut dépasser 25. Cela signifie qu'un sujet qui aura par exemple un quotient de 130 avec l'échelle de Binet, en aura un de 150 avec le test collectif ; inversement un enfant qui, au test collectif, aura un Q. I. de 70 (ce qui signifie qu'il en serait à l'extrême limite de l'arriération ou même positivement arriéré), en donnerait un de 82 avec le Stanford Binet, ce qui marque une arriération beaucoup plus modérée. Et cette répartition des critères tend à différer pour chaque test publié. C'est pourquoi je répète que le Q. I. en soi n'a pas de sens, à moins que nous ne sachions quel test a servi pour

l'établir et quel est le standard de déviation de ce test en particulier.

J'aborderai un terrain plus discuté en déclarant que les tests collectifs ne devraient jamais être utilisés pour établir le Q. I. d'enfants ou d'adultes. A mon avis, les tests collectifs sont excellents pour procéder à des expériences psychologiques ou éducatives dans des groupes de sujets, mais ils ne sauraient fournir une réponse sûre pour le diagnostic d'un individu qui présenterait des difficultés affectives ou éducatives et qu'il s'agirait de détourner du suicide. L'avantage de l'échelle de Binet est qu'elle présente, de façon générale, un grand nombre d'aspects du développement intellectuel et qu'on peut dire, du fait du contact personnel avec l'enfant, si le résultat est à peu près conforme à ses aptitudes. Un test collectif, au contraire, fournit une image beaucoup plus grossière et il est impossible de dire si le résultat obtenu avec tel enfant est conforme à ce qu'il est dans la vie de tous les jours. J'admets toutefois que, sur ce point, les opinions peuvent différer et je m'abstiens d'insister.

On prétend parfois que le Q. I. mesure l'intelligence innée par opposition aux capacités acquises par l'éducation. Au sens littéral, ceci est absurde : nous n'avons jamais pu et ne pouvons jamais mesurer une capacité purement native, puisque nous ne pouvons la connaître que pour autant qu'elle s'exprime par le moyen de capacités acquises. Tout ce que nous pouvons faire est de sélectionner des moyens de diagnostic portant sur des acquisitions également réparties sur l'ensemble de la population et d'éviter ceux qui exigent un training conférant à certains éléments un avantage sur d'autres. En fait, nous ne sommes pas parvenus à découvrir un moyen d'investigation qui s'appliquerait à tout le monde de façon égale ; le Q. I. mesuré par la plupart des tests standardisés varie selon les ressources éducatives et le degré de culture du milieu. Il est hors de doute que des circonstances favorables conduisent à un Q. I. d'environ 5 à 10 points plus élevé que ne le feraient des ressources intellectuelles inférieures. Un milieu très inférieur, comme celui d'indigènes primitifs ou d'indigènes des bas-fonds, doit réduire plus encore l'intelligence apparente.

Il nous faut renoncer à considérer l'intelligence comme une entité psychologique simple, indivisible. L'œuvre récente des disciples du professeur Spearman a jeté sur ce point beaucoup de lumière. Ces chercheurs ont démontré qu'un test collectif verbal ordinaire mesure l'aptitude verbale à quoi vient s'ajouter un facteur général d'aptitude

appelé « g » ; que les tests non-verbaux ou de rendement mesurent une espèce pratique et concrète d'aptitude aussi bien que « g » ; que les tests de Binet comprennent ces trois éléments ; et qu'il existe de toute évidence plusieurs autres facteurs de base tels que : aptitudes spatiale, numérique, de raisonnement logique, de dextérité mécanique et manuelle. Peu d'entre eux peuvent être jusqu'ici mesurés à part, de façon sûre, mais on fait de grands progrès. Peut-être ferons-nous bien de nous garder de pousser trop loin cette analyse des aptitudes, ou tout au moins de nous souvenir que leur synthèse est aussi nécessaire. Des mesures isolées sur les différentes aptitudes d'un enfant ne nous apprendront pas grand'chose de plus sur lui que la pratique scolaire habituelle ; ce qui importe, c'est la part que prend chaque aptitude dans la personnalité considérée comme un tout, les liens qu'elle noue avec ses intérêts et avec sa vie affective.

Un mot encore au sujet d'autres tests — tests non-verbaux et tests éducatifs — que l'on utilise actuellement de façon générale. Plusieurs d'entre les tests non-verbaux nous viennent, ici en Angleterre, des Etats-Unis, et on n'a jamais songé à en revoir le barème pour l'adapter au pays ; il est peu vraisemblable en effet, qu'ils soient exactement aussi faciles, qu'il s'agisse d'enfants anglais ou américains. Il arrive que les âges mentaux que nous obtenons pour des tests non-verbaux soient inexacts, manifestant un écart d'une année ou de deux. On commence toutefois à parer à ce scandale.

Rappelons aussi qu'un test non-verbal ne peut se substituer sans autre aux tests de Binet, lorsqu'il s'agit d'un sujet qui présente des lacunes verbales : enfant sourd ou étranger ; il mesure en effet un bon nombre de facteurs pratiques, associés à bien des facteurs spéciaux et quelque peu le facteur « g », tandis que le Binet dépend davantage du facteur verbal.

En matière de tests éducatifs, nous sommes très en arrière des Etats-Unis, car la série admirable de tests publiés par Burt — et que nous utilisons surtout — est définitivement dépassée ; et ceux de Ballard ne sont guère plus récents. Il est urgent de procéder à une nouvelle standardisation de ces derniers.

Il est à peine nécessaire de souligner qu'il ne nous faut pas attendre trop de choses des tests d'intelligence, tant comme diagnostics que comme prédictions. Chez les enfants, un bon test, comme l'échelle de Binet, appliqué de façon correcte, permet de prédire parfaitement bien l'aptitude générale d'un enfant pour le travail scolaire en général,

en particulier chez les sujets chez qui prédominent les capacités verbales et abstraites. Il révélera moins les capacités en arithmétique, bien moins encore celles en écriture, gymnastique, travail manuel, etc. Dans les écoles secondaires et les universités, et pour les diverses occupations et professions, il permet de prédire les aptitudes avec beaucoup moins de succès qu'à l'école primaire, bien que, pour des éducateurs avertis et des conseillers d'orientation professionnelle, il peut rendre des services sérieux. Les aptitudes spéciales deviennent de plus en plus importantes durant l'adolescence ; les résultats dépendent d'ailleurs autant ou davantage des facteurs affectifs de la personnalité que de capacités qu'il soit possible de tester. A cet égard, je dois signaler une erreur élémentaire, mais trop générale, consistant à attendre du Q. I. une indication sur les élèves qui doivent occuper le haut ou le bas de la classe. C'est là se fourvoyer : c'est leur âge mental qui indique leurs capacités intellectuelles.

Pour finir, je désire m'arrêter très brièvement sur les jugements de tempérament et de type affectif que nous portons en appliquant l'échelle de Binet ou les tests de rendement. Nous complétons ceux-ci, en effet, par un interrogatoire plus ou moins systématique de l'enfant et par des observations plus ou moins occasionnelles portant sur sa conduite à l'école, dans le local de jeux de la clinique, etc. Ces jugements portent inévitablement un caractère hautement subjectif, mais nous y sommes obligés par suite des lacunes des tests de caractère ou de tempérament, lacunes que le Dr Wallon vous a signalées. Toutefois des recherches attentives ont permis de déterminer dans quels cas ces jugements risquent d'être injustes, de telle sorte qu'il est possible de prendre les précautions suivantes. Tout d'abord, ne pas se fier à tous les signes que manifeste la physionomie ; sans doute l'expression faciale ou corporelle et les gestes révèlent souvent la timidité, la confiance, l'anxiété, etc., mais il n'est certainement pas exact que les yeux bleus soient signe d'innocence, les cheveux rouges d'instabilité, une tête petite de

manque d'intelligence, etc. Il arrive qu'un enfant massif et rude soit plus franc et plus sociable qu'un enfant long, pâle et maigre ; mais nous rencontrons à la règle tant d'exceptions qu'une généralisation de ce genre a bien peu de valeur. En fait, il n'existe pas de procédés simples et clairs permettant de connaître le tempérament et le caractère. Cette condamnation atteint aussi l'astrologie, la chiromie et la phrénologie. En second lieu, nous sommes très sujets à nous laisser illusionner par ce qu'on appelle l'effet de halo ; certains traits de caractère nous frappent vivement, ils déforment l'image que nous nous faisons de l'enfant et obscurcissent à nos yeux la vision des autres traits de caractère qui permettrait un jugement impartial. Par exemple, s'il est paresseux dans une classe nous en inférons nous pas seulement qu'il l'est dans les autres classes, mais aussi qu'il est généralement mou, inconsistant, et nous en venons à négliger indument toute manifestation qui ne cadre pas avec cette impression. Or dans la réalité des faits, la personnalité est rarement aussi constante que nous le supposons. Cet enfant peut être entièrement concret en dehors de l'école ou ingénieux dans les activités qui l'intéressent. Par ailleurs, nous sommes trop disposés à supposer que la conduite que nous avons l'occasion d'observer au moment du test est celle qu'il manifeste dans la vie de tous les jours. Un enfant qui témoigne de la confusion et du trac lors d'un test non-verbal peut sans doute manquer d'équilibre affectif, mais, avant de nous arrêter à cette conclusion, il nous faut requérir une évidence plus grande, l'observer dans des situations plus naturelles. Une autre manifestation de la même tendance consiste à confondre une bonne conduite en classe avec un équilibre affectif général ; or le contraire ne se vérifie que trop souvent. Il arrive que l'enfant tranquille et docile souffre de timidité maladroite, d'un sentiment de culpabilité ou d'insécurité ; et ce n'est qu'en étudiant sa personnalité en dehors de l'école, aussi bien qu'à l'école même ou à la clinique, que nous pouvons espérer parvenir à le connaître et ainsi à lui venir en aide.

## IV

## Le Test B. D.

par M<sup>me</sup> SMETS-GENNARD (Belgique)

Nous parlions hier de l'emploi des tests pour l'établissement d'un quotient intellectuel, ou dans le but d'aider certains enfants à surmonter des difficultés intellectuelles ou psychologiques. Dans ces cas-là il est évident que le test individuel s'impose, mais dans une classe il y a d'autres nécessités. Rares sont les écoles où l'on peut faire de l'enseignement sur mesure en permettant à chaque enfant de n'avaloir des études que ce qu'il peut digérer. Il reste donc important de faire des classes homogènes ou des groupes homogènes dans une même classe.

Pour avoir des groupes homogènes il faut : 1) éliminer les enfants arriérés ; 2) trier les autres. D'habitude, ce triage se fait péniblement au long de l'année, et se termine par le doublage de la classe par des enfants excédés et découragés. L'importance du dépistage précoce des arriérés se comprend facilement : on pourra de ce fait leur appliquer au plus tôt un traitement médical et éducatif.

Mais il n'y a pas que les arriérés — il y a des enfants à l'intelligence lente et d'autres à l'intelligence vive. Il a été prouvé par de nombreuses expériences que l'âge optimum, auquel un enfant apprend à lire est 6 ans 4 mois mental.

Pourquoi placer dans une première année un enfant qui n'a que 5 ans mental, ou retenir en jardin d'enfants le petit précoce qui en a 6, alors que son âge chronologique est de 5 ans 6 mois ? Pourquoi, si l'on a deux classes parallèles de première année, n'en pas faire une qui apprendra à lire plus tard, et éviter ainsi le découragement et la haine du livre dès l'entrée à l'école ?

Il faut donc un examen à l'entrée de l'école primaire. Cet examen ne peut se baser sur des connaissances, parce que, dans ce cas, ceux qui ont fréquenté l'école gardienne seraient avantagés de même pour l'enfant du milieu aisé.

Il faut donc trouver un test standardisé permettant au professeur de connaître avec une certaine exactitude la valeur de ses élèves. Les tests individuels dont on parlait hier, sont hors de question parce que : 1) l'instituteur n'a pas toujours l'habitude des tests et serait un mauvais examinateur ;

2) parce que les tests individuels prennent trop de temps.

Il reste les tests collectifs, qui ont comme défaut de ne pas tester l'aptitude verbale des enfants, et aussi de donner un résultat inférieur chez les enfants qui sont dans un groupe pour la première fois : les lents, les instables, inhibés par le travail collectif.

Mais rien n'empêche dans ce cas-là d'examiner tous les enfants qui ont obtenu un résultat inférieur par une méthode individuelle. Comme ils seront peu nombreux, l'objection faite plus haut disparaît.

Les tests peuvent être appliqués dès le jardin d'enfants et permettent de faire un triage avant l'entrée à l'école primaire.

C'est à cet effet que le laboratoire de psycho-pédagogie du D<sup>r</sup> Decroly, a fait une révision du test B. D. que je désire présenter aujourd'hui à votre critique compétente. Ce test B. D. fut conçu comme une adaptation de l'échelle Binet et Simon aux techniques nouvelles. Il utilise le plus possible les épreuves de Binet susceptibles de s'adapter à une technique collective.

Ce test présentait d'assez nombreux défauts. C'est pourquoi il n'a pas été employé, mais le laboratoire en a fait une révision qui semble avoir éliminé les critiques antérieures :

- 1) En examinant un minimum de 50 sujets par âge ;
- 2) En soumettant tous les sujets à l'épreuve totale (100 questions) ;
- 3) En ne cotant plus le test par âge, mais par points ;
- 4) En faisant une meilleure ordination des questions ;
- 5) Enfin, par une standardisation sérieuse rendre le test plus pratique, et par un étalonnage suffisant le rendre exact au point de vue cotation.

Le test comprend vingt-six épreuves, classées par ordre de difficulté. Les épreuves portent sur le vocabulaire ; nom d'objets ; termes relatifs à la grandeur, à l'espace, à la forme ; sur la perception globale des quantités ; sur l'esthétique, la logique, la résistance à une suggestion ; sur la généralisation ; sur le jugement.

Ces différentes épreuves donnent donc éga-

lement des indications sur le caractère de l'enfant, indications que le professeur pourra retrouver puisque les tests seront conservés. Pour chaque épreuve l'enfant devra barrer quelque chose, et la façon dont il fait le trait, décidé, timide, barrant une chose, puis l'autre en hésitant, sont autant d'indications utiles.

Il existe pour certains tests une épreuve-type qui permet de voir si l'enfant a compris ce qu'il doit faire. Cette épreuve-type permet également à l'insituteur de voir si l'élève a une compréhension rapide ou lente, ou s'il manque d'attention.

Le test a été appliqué à 1.149 enfants, filles et garçons, âgés de 4 à 7 ans. Je ne vais pas vous accabler de statistiques, mais vous les trouverez en détail dans les *Archives Belges de Sciences de l'Education*, du 1<sup>er</sup> avril 1936. J'ai appliqué le test en octobre dans deux premières années, l'une de garçons, l'autre de filles, sans donner les résultats aux professeurs. A la fin de l'année,

des trois cas considérés comme fort au-dessous du niveau normal, deux doivent doubler leur classe, le troisième a quitté l'école. De même, la corrélation a été parfaite pour les mieux doués.

Après les essais d'application on peut conclure qu'outre sa valeur psychologique, le test B. D. a une valeur incontestable au point de vue pédagogique pour procéder à la sélection des élèves du jardin d'enfants et des deux premières années d'études de l'école primaire. En vue de former des groupes homogènes, pour la mise en évidence des cas exceptionnels, moins doués et mieux doués, et enfin pour se rendre compte du niveau mental d'une classe, et de juger de la valeur du rendement scolaire par rapport à ce niveau.

La technique sera traduite en anglais d'ici deux mois. Elle est facile à produire en d'autres langues.

Je vais terminer en vous priant d'étudier le test et de le mettre à l'épreuve.

---

## V

# A quoi servent les Examens

par le D<sup>r</sup> R. B. CATTELL (Angleterre)

---

Voici la saison de l'année où, à en juger par les journaux, les maîtres se réunissent pour chanter en commun un hymne à la damnation des examens. Il est notoire que les examens sont ridiculisés par les maîtres, déplorés par les parents et détestés par les enfants qui en ont longtemps souffert. Un étranger venu d'une autre planète pourrait bien, à nous écouter, conclure que nous parlons de quelque maladie ou fièvre de l'enfance et de l'adolescence, plutôt que d'un usage né de décisions duement délibérées.

Nous voici toutefois, depuis peu, parvenus à une époque où la majorité des éducateurs sérieux ont pris au sérieux les examens ou tout au moins leurs résultats. Les récentes publications du Comité de l'Enquête sur les Examens, présidé par M. Michael Sadler, en particulier « L'Examen des Examens » de MM. Philip Hartog et le D<sup>r</sup> E. C. Rhodes montrent que le moment est venu de tirer la révérence à tout cela. Les indications fournies par les examinateurs les plus compétents sur des réponses typiques faites aux

examens suffisent à convaincre qu'il serait criminel de continuer à prêter crédit à ce système. Je n'en dirai pas plus long, car chacun sait cela ou peut s'en convaincre, mais je voudrais signaler une chose qui m'arrive toujours quand je pense à ces expériences sur les examens. Il s'agit des compositions de l'Université américaine qui ont été examinées par quatre professeurs. L'un d'eux, pour se rendre compte lui-même du travail et de la façon de le marquer, avait élaboré une réponse modèle ; celle-ci, par suite d'une inadvertance, s'est trouvée mêlée aux autres compositions et le pseudo-candidat fut duement retoqué par ses collègues examinateurs.

A la suite de recherches psychologiques portant sur la nature des aptitudes humaines et sur leur mesure, les psychologues savent depuis longtemps que ce serait grossièrement se tromper que d'accorder quelque crédit que ce soit aux examens. En 1918 déjà, M. Philip Hartog a attiré l'attention sur ces critiques. La valeur particulière de

l'œuvre récente du Comité de l'Enquête sur les Examens est qu'elle montre à quel point il est absurde de se fier aux examens d'État, en particulier à ceux du bachelot et à ceux des grades universitaires. Le secret de la futilité des examens a cessé d'être le privilège d'un petit nombre; il a pris la clef des champs, de telle sorte que cette année il n'y a presque pas un écolier refusé aux examens qui se soit privé du plaisir de brandir devant le nez de son maître le rapport sur les examens. Dans ces examens-là, ce sont bien plus les examinateurs que les examinés qui ont mordu la poussière!

Tout cela, à mon sens, provient du fait que nous n'avons pas été assez énergiques et assez honnêtes pour clarifier nos idées sur le but réel des examens. Sont-ils destinés à juger de la valeur du maître, de l'art des écoliers, des aptitudes de ceux-ci ou des vertus du programme? Doivent-ils servir d'instruments aux institutions supérieures pour dominer et modeler les programmes des inférieures? Ou obliger les élèves à travailler? Ou permettre aux maîtres de trahir l'éducation en la vendant aux hommes d'affaires? Les résultats des examens sont-ils des trophées sportifs à collectionner par les directeurs d'écoles, ou des moyens de rétribution qu'on dispense à des élèves paresseux?

J'admets que mes auditeurs sont convaincus du fait que les examens ne sont pas un prix destiné à apporter au maître crédit et renommée et que leur emploi pour stimuler les enfants au travail peut être considéré comme allant à fin contraire du but de l'éducation: développer l'intérêt intrinsèque des élèves pour les sujets étudiés. En outre, nous serons d'accord avec le principe proclamé par le Ministère de l'Éducation selon lequel, pour le bachelot, « l'examen doit suivre le programme et non pas le déterminer ». Le trait le plus digne des examens est sûrement leur prétention de régenter les programmes et d'empoisonner l'éducation. Le D<sup>r</sup> Ballard a récemment attiré l'attention sur le dommage dont sont victimes les enfants des écoles maternelles du fait de l'examen spécial qui doit survenir à 11 ans ou plus tard pour l'admission à l'enseignement secondaire. J'ai souvent entendu les maîtres des classes primaires inférieures se plaindre que les élèves qui leur arrivaient étaient trop faibles en arithmétique et en langue maternelle et je n'hésite pas à ajouter que ces plaintes sont la cause directe des mesures prises dans les écoles maternelles pour pousser les études de façon prématurée.

La conclusion à laquelle nous sommes conduits est que l'examen doit n'être qu'un

test, un intermède à fin de diagnostic, sans répercussion aucune sur le cours de l'éducation. Il faut que les procédés d'examen soient sans lien aucun avec les méthodes d'enseignement ou avec la forme que doit prendre le fruit de l'étude. Ainsi, si nous désirons juger de l'aptitude d'écrire une dissertation en anglais, il faut le faire sans que l'élève ait à écrire un seul mot à un examen, mais en se basant sur les procédés d'examen objectifs indiqués par les D<sup>r</sup>s Ballard et Wintch. Si le maître objecte qu'un examen de ce genre ne comporte pas d'exercices, je répondrai que nous ne sommes pas là pour faire faire des exercices, mais pour tester, et que, puisque l'élève a tout le reste du trimestre pour s'exercer, on peut bien mettre à part une de ses heures pour un test, comme on le fait pour les mensurations physiques. Aucun médecin n'exige de son client qu'il interrompe sa respiration quand il utilise son stéthoscope; quand il prélève un échantillon de son sang, il n'éprouve pas le besoin d'appuyer son action d'une théorie selon laquelle cette saignée lui ferait du bien. Il peut même arriver que certains procédés d'examen médical entraînent un dommage, d'ailleurs tout à fait superficiel et temporaire.

Je n'irai pas jusqu'à soutenir que le mode objectif d'examen soit parfait. Il ambitionne de tester l'intelligence, mais n'est pas encore aussi complètement élaboré que les tests d'intelligence. Peut-être a-t-on fait de nouvelles expériences depuis que Ballard a publié « Le nouvel examinateur. Information et intelligences ».

Il importe de considérer deux points: 1) validité, c'est-à-dire dans quelle mesure le test teste-t-il ce que vous voulez tester? — et 2) cohérence et sûreté. Tandis que la cohérence de l'examen ordinaire est de la frime, celle du mode objectif est hors de doute. Chaque élève est sûr d'obtenir, pour sa composition, la même marque, quel que soit l'examinateur auquel il ait affaire.

Quant à la validité de cet examen, on ne saurait en dire autant. Quand un psychotechnicien industriel choisit un test pour sélectionner les bons conducteurs d'autobus, il en mesure la validité en comparant le verdict du laboratoire avec le verdict des statistiques d'accidents s'étendant sur plusieurs années. A quoi pouvons-nous comparer le résultat de l'examen? Quand on critique le mode objectif d'examen, on objecte qu'il ne teste que les connaissances du candidat, mais non son aptitude à les utiliser de façon cohérente, part où l'on entend l'aptitude à construire une composition. Mais est-ce bien là le but auquel vise

le test ? Est-ce là chose plus importante que de construire un pont ou d'organiser une affaire ? Discuter la validité des tests, ce serait nous engager sur la voie des considérations philosophiques. Nous y reviendrons tout à l'heure.

Il se peut que je n'aie considéré qu'un côté et le moindre de l'examen objectif en faisant allusion à la composition écrite. Pour le moment je conviens que la composition écrite est chose fort importante, mais il n'y a pas de motif *a priori* d'admettre qu'elle ne puisse être testée par un moyen autre que celui qui consiste à faire écrire une composition. On peut concevoir que le tact avec lequel l'examiné choisit un simple mot en réponse à une question standard suffise à révéler à une personne assez sensible si le sujet est assez doué pour écrire une bonne composition. Mon ami, le professeur Pear, tout comme le professeur de phonétique dans « Pygmalion », possède le don extraordinaire, sur un simple mot prononcé, de fournir une quantité de renseignements sur l'origine géographique et sociale de la personne qui a parlé, et peut en général pronostiquer toute une masse de choses sur le bagage mental que possède cet individu. Si l'on peut dire tout cela à l'ouïe d'une nuance infinitésimale dans l'accentuation d'une voyelle, que n'est-il pas possible d'attendre encore ?

Il arrive qu'on diagnostique une psychologie excellente chez des sujets des plus étranges. C'est ainsi qu'un certain Mainwaring, sous le règne de James I, fut immatriculé à 12 ans, passa son baccalauréat à 15, devint un pirate à succès, fut sacré chevalier, se vit confier la surveillance des ports royaux. On peut assumer, à voir l'entregent dont il fit preuve, que, chez lui, le facteur G était à un niveau très élevé et que celui-ci fut utilisé et récompensé à chacune des étapes de cette carrière remarquable.

L'expression : « examiner les examinateurs » a semé l'alarme, — en certains endroits même la panique, — ce qui a poussé certains gens à esquisser une prompte retraite vers les systèmes réactionnaires. On a proposé par exemple de revenir au système allemand selon lequel, au lieu de soumettre les élèves à un examen, on les fait taxer de façon générale par leurs professeurs. Il se peut que je m'abuse du fait de mes expériences personnelles de jadis, de mes succès aux examens et du plaisir que j'ai éprouvé à bouleverser l'attente confiante mais naïve de mes professeurs. Quoi qu'il en soit, on doit s'attendre à ce que l'estimation d'un maître sur les aptitudes de ses élèves soit entachée jusqu'à un certain point

de subjectivité ; toutes les recherches des psychologues démentent sa valeur scientifique. Sir Philip Hartog a tenté une expérience : il a réuni deux groupes d'examineurs très compétents et possédant une longue expérience ; il a soumis à chacun quelques lots de candidats ; chaque groupe devait dresser la liste de ces candidats selon leur ordre de mérite. Le coefficient de corrélation entre les deux listes s'est révélé très faible (41).

Supposons un instant que nous acceptions simplement l'examen à l'égal d'un test. De quoi témoigne-t-il et qu'attendons-nous de lui ? Au degré primaire, on lui demande d'indiquer la capacité mentale, subsidiairement l'habileté et le caractère, de façon toute occasionnelle les connaissances acquises. Au contraire, au bachot on insiste davantage sur un certain minimum de connaissances assimilées et sur la compétence acquise. On considère l'activité passée, tandis qu'au degré primaire on regarde l'avenir. La première chose à faire quand on étudie divers modes d'exams est donc de les examiner chacun à part, d'analyser leurs buts et leur importance quant aux différentes qualités et acquisitions mentales à mesurer.

Prenons pour exemple caractéristique l'examen de passage limitatif qui sélectionne dès 11 ans les élèves des écoles primaires capables de se vouer à des études secondaires. Puisque même au bachot le niveau du test d'intelligence permet le mieux de prévoir le succès futur du candidat, il en sera ainsi à plus forte raison à un âge où la masse des connaissances acquises n'est pas aussi grande et où les erreurs peuvent rapidement être écartées. Mais les professeurs secondaires objecteront que nous avons besoin de connaître le caractère et l'habileté habituelle aussi bien que l'intelligence. Révèle-t-il le caractère, à supposer qu'il en soit capable ? L'habileté, aux âges de 8, 9 et 10 ans, peut tout aussi bien être le symptôme d'une neurose qu'un signe de ce « caractère » que les directeurs d'écoles nous demandent de tester. Au début, le Q. I. de l'école primaire est bien moins important à cet égard que l'arrière-plan familial.

A Leicester, nous avons fait une expérience. A la place de l'examen limitatif habituel, nous avons fait passer un test d'intelligence et deux tests de caractère : persévérance et facilité. Ces tests semblent avoir donné des résultats meilleurs que la forme ancienne des examens, parce qu'ils excluent la chance, tant à la maison qu'à l'école. Chance ? Il y a quelque ironie à employer ce mot ici quand on se rappelle que les

enfants les plus malheureux dans les cliniques d'orientation pédagogique sont précisément ceux qui ont eu la *malchance* de décrocher une bourse.

On peut utiliser pour différentes fins les tests d'intelligence aussi bien que les tests de connaissances, ceux du type objectif : pour classements, pour bourses, pour orientation professionnelle, pour déceler certains facteurs de la conduite. Tous les tests ont pour but de venir en aide à l'individu. Etant donnés ces buts divers, l'examen doit : 1) être complet (c'est-à-dire ne pas se limiter à un aspect) ; 2) reposer sur un cadre et un système (ne pas se contenter de l'intelligence relative, mais viser au Q. I. actuel). Comme M. Carson-Ryan l'a fort bien dit : « L'unique objectif légitime d'un test est d'aider l'individu. »

Les tests d'intelligence sont du domaine de la réalité ; d'autres ambitions auxquelles j'ai fait une brève allusion appartiennent au domaine de ce qu'on *voudrait* qui soit. La solution du problème des examens appartient aux recherches plus poussées de la psychologie. Il en résultera une technique des examens plus compliquée que celle à laquelle nous sommes accoutumés aujourd'hui et qui exigera, pour son interprétation, le concours de psychologues. La nature humaine est complexe et on ne peut prétendre juger d'aucun de ses aspects par les procédés grossiers que nous utilisons encore. Pour juger des réactions de l'homme pratique à cet égard, il n'y a qu'à lire Huxley.

## VI

# De la nécessité d'éviter l'effort des examens lors du pronostic précoce des aptitudes

par Miss SIMMINS (Angleterre)

J'ai l'intention de parler de ce qu'on peut appeler les déficits du régime des examens. Beaucoup d'entre nous ont été soumis, à tels moments de la vie, à l'effort des examens. Nous évoquons en général les quelques semaines laborieuses qui précèdent un examen important ; mais l'aspect sérieux de mon sujet porte sur les années de labeur qu'il peut arriver aux examens de provoquer chez un grand nombre d'enfants de ce pays. Le programme a subi à tel point l'influence des examens, que certains enfants vivent sous la pression constante des examens, et cela dès le jardin d'enfants. Ils passent des années dans des écoles où tout le système éducatif est orienté vers un certain examen et il n'existe ni échappatoire ni issue latérale pour l'enfant qui n'est pas capable de passer cet examen.

Il y a des hommes dont toute la vie a été gâchée par l'effort impuissant à atteindre un certain niveau de culture. Ces hommes ont peut-être quitté l'école avec le sentiment qu'ils ont fait faillite et, dès lors, ils n'ont réussi à rien dans la vie.

Ces déficits du système des examens n'ont rien d'inévitable. Nous sommes en mesure aujourd'hui de déceler les capacités intellectuelles d'un enfant dès ses premières années. Il nous est possible de prévoir ce que cet enfant est capable de donner. Dès 8 ans, et même plus tôt, nous pouvons dire : « Cet enfant ne passera pas l'examen d'entrée ou le certificat scolaire ». Du fait que nous sommes capables de dire à l'avance ce qu'un enfant ne peut pas faire, nous sommes en mesure d'orienter sa marche sur la voie éducative qui lui sera bonne et profitable. Cette voie n'est pas celle qui le conduira aux examens, mais celle où il pourra faire l'usage le meilleur de ses aptitudes.

Quel âge est le meilleur pour faire passer les tests mentaux ? Au point de vue de l'orientation pédagogique, je suggérerais volontiers l'âge de 8 à 9 ans comme le meilleur. Il est rare — et d'autant plus déplorable — de constater que l'ombre des examens futurs s'étend déjà sur l'école maternelle et le jardin d'enfants ; mais dès 11 ans, lorsque l'enfant entre à l'école primaire, il



n'échappe pas à l'ombre des examens sélectifs. Il me paraît dès lors important de diagnostiquer dès ce moment ses capacités intellectuelles. Il est curieux que les parents aient été si lents à réclamer l'orientation pédagogique pour leurs enfants. Sur deux mille enfants de 8 ans que j'ai eu récemment l'occasion d'examiner, il n'y en a eu que trois dont les parents sont venus me dire : « Je vous serais reconnaissant de m'indiquer les capacités de mon enfant, afin que je puisse régler sagement son éducation. » Sur ces trois, deux étaient des psychologues qui connaissaient les dangers d'une éducation inadéquate.

Par places, on soumet régulièrement, à 8 ans, les enfants de l'école élémentaire à des tests d'intelligence ; ailleurs on utilise

de front les tests de connaissances et ceux d'intelligence. On atteint ainsi deux buts utiles : 1) les autorités scolaires sont en mesure de sélectionner les enfants et de les diriger vers les écoles qui conviennent le mieux à leurs capacités (écoles spéciales, classes spéciales, classes pour élèves avancés, etc.) ; 2) il nous est possible de distinguer tel enfant qui possède des capacités mentales hors pair et à qui l'on peut éviter le stimulant de facteurs d'ordre non intellectuel : facteurs affectifs, liés à l'ambiance, ou facteurs d'ordre social. De même que nous sommes capables de déceler telles ou telles difficultés, de même nous pouvons venir en aide à l'enfant de façon à lui éviter de perdre son temps durant sa scolarité.

## VII

# Constance et validité des examens

*Observations faites à titre de Président de la séance du 4 août*

*par Mr Philip HARTOG (Angleterre)*

Il est difficile de discuter le problème des examens sans toucher à tous les autres problèmes de l'éducation. Il est certain que tous les maîtres et examinateurs ont le devoir de se poser les questions qu'a posées le D<sup>r</sup> Cattell : quel est le but que l'on poursuit avec tel ou tel examen et comment ce but est-il atteint ?

J'ai posé un jour une question très simple à un certain nombre d'examineurs. Il y avait quatre candidats qui, sur quatre points, avaient atteint tout juste la note voulue pour passer. J'ai demandé : « Que seriez-vous en mesure de dire de façon certaine sur ce que ces candidats seront capables de faire ? » La réponse de ces examinateurs et le sourire qu'ils m'adressèrent furent identiques : « Rien du tout. » Il y a beaucoup trop d'examineurs qui n'ont aucune idée de ce qu'ils font. Quand ils mettent la note 33, 40 ou 50 pour cent à une composition de français, qu'est-ce que cela signifie ? Dans quelle mesure est-ce que le candidat est capable de faire usage de ses 33, 40 ou 50 pour cent de connaissances de la langue française ?

Notre commission avait pour tâche d'exa-

miner l'un des aspects des examens : leur constance. M. Spearman a souligné le fait qu'un examen peut donner des résultats parfaitement constants et posséder pourtant très peu de validité. Un exemple. On a coutume, pour examiner la capacité des candidats à traduire du latin en anglais, de leur présenter à la fois un passage à traduire et un certain nombre de questions portant sur le rudiment. (Cette habitude me paraît bonne, car sans connaître le rudiment, l'élève n'est pas capable de traduire.) La note concernant ces questions est simple et témoigne d'un degré élevé de constance. Mais présente-t-elle quelque validité ? Non, car le rudiment est une chose que l'on peut apprendre par cœur. Par ailleurs, si un mode d'examen ne présente pas de constance, il ne peut atteindre à un haut degré de validité. Lors de nos recherches sur la façon dont on notait les résultats en vue du certificat scolaire, nous avons relevé le fait que pour une composition d'histoire, les notes des différents examinateurs variaient de 15 à 71 points ; un an plus tard, nous avons prié ces mêmes examinateurs de mettre des notes à ces compositions : leur estimation

à tous s'était modifiée dans une proportion considérable. Il est indéniable que la constance des tests est un élément extrêmement important.

On nous demandera alors : « Que proposez-vous ? Vous avez diagnostiqué quelques-unes des lacunes du système actuel des examens. Comment pensez-vous y remédier ? » On nous reproche publiquement de révéler la maladie avant d'être en mesure de proposer le remède approprié. Les re-

proches de ce genre manquent à la fois de science et de sagesse. A l'époque où la cure de l'anémie pernicieuse était encore totalement inconnue, des médecins ont publié un compte-rendu minutieux de ses symptômes ; à la suite de quoi on a trouvé le remède.

Je n'ai pas de parti-pris contre les examens. Je pense qu'à bien des égards ils sont essentiels ; il n'en convient pas moins de les éprouver et de découvrir un remède qui permette de combler leurs lacunes.

## DEUXIÈME PARTIE

# L'ESPRIT CONSCIENT ENTRE LES INFLUENCES DU SUBCONSCIENT ET DU MILIEU AMBIANT

### I

## La Personnalité et l'Éducation

par le Dr Fritz REDL (Autriche)

On peut dire que l'une des tâches de l'éducateur est d'aider le « système civilisateur » (raison et conscience) à gouverner les « puissances impulsives ». Il faut toutefois que ce soit un sage gouvernement que nous tentions de faire prédominer dans la personnalité de l'enfant, un gouvernement évitant tout risque de « maladresse » ; car il existe un autre danger : celui selon lequel l'enfant verrait ses instincts si bien « maltrisés » — lisez : si bien « inhibés » — qu'il y perdrait le goût de toute joie et de tout plaisir, à part celui de manifester de l'indignation morale.

Avant d'établir un sage gouvernement de la raison et de la conscience sur le monde des impulsions, il convient donc de réunir le plus de connaissances possibles sur ces impulsions, sans quoi nous ne serons jamais capables d'exercer sur elles une action efficace. Les considérations suivantes doivent servir à montrer les problèmes pratiquement les plus importants qu'il nous incombe de résoudre.

### 1. Distinguer les impulsions

Dans chaque impulsion, nous pouvons discerner : sa qualité (érotique, agressive), son intensité (degré de puissance manifesté), son origine (système digestif, organes sexuels, etc.), son orientation (si elle est tournée vers d'autres gens ou choses ou vers soi).

La distinction essentielle à établir est toutefois, selon Freud, celle entre l'objet et le but de l'impulsion. Objet : la chose ou la personne que l'impulsion doit atteindre pour y trouver sa satisfaction (nourriture, personne aimée, ennemi à détruire) ; but : le moyen d'obtenir satisfaction (par exemple : relations sexuelles ou amour tendre, frapper l'adversaire ou le mépriser, etc.)

Un phénomène des plus essentiels est que la plupart des impulsions sont capables à un haut degré de passer d'un objet et d'un but à un autre. Pour prendre un exemple, c'est dans la différence entre l'objet et le but que réside la différence existant indéniablement entre : amour conçu comme re-

lation sexuelle, amour pour la jeune fille, l'épouse, l'ami, la mère, le père, le frère, le pays natal, amour pour la science, la philosophie, l'humanité, Dieu. Il existe une différence de nature et de degré très grande entre le caractère originel d'une impulsion et son aboutissement sur le plan de la culture ; et les échelons statiques de ce dynamisme sont déterminés par les différences possibles d'objet et de but.

### 2. Ce qui peut advenir des impulsions

Si nous avons l'ambition d'exercer une action sur le système des instincts, chez un enfant, il nous faut connaître avant tout les moyens qui sont à notre disposition. On peut utiliser l'un des moyens suivants :

1) *Les satisfaire*, c'est-à-dire satisfaire à la destination innée de chaque instinct. C'est à la raison et à la conscience de décider la part d'entre eux qu'il convient d'autoriser à aboutir, à remplir leur destination ;

2) *Les réprimer* ; c'est ce qui arrive quand, pour quelque cause que ce soit, la satisfaction est indésirable ou impossible.

Un excès de satisfactions sans mélange engendre le danger que la personnalité « perde la boussole ». Un excès de répressions rend malheureux et conduit à l'hystérie et à certaines formes de neurose de refoulement. La forme qu'il semble le plus désirable à l'éducation d'encourager est celle qui consiste à :

3) *Les contrôler*. Contrôler signifie accorder la dose voulue de satisfaction et de répression selon le temps et le lieu. Il convient, à ce propos, de marquer deux erreurs fréquentes : a) on confond contrôle et répression. Il n'y a rien de commun entre eux. (C'est l'erreur typique du père autoritaire, l'erreur fréquente en présence des premières manifestations de la sexualité infantile, aussi bien que de toutes les manifestations d'obstination, etc.) — b) on s'imagine que réprimer est l'unique voie possible pour parvenir à contrôler. (On peut souvent atteindre à un degré de contrôle bien supérieur en témoignant de la compréhension et des ménagements affectueux, la forme de contrôle de soi ainsi obtenue ne comportant pas les inconvénients de la pression exercée. Par ailleurs, la répression peut conduire souvent à des résultats tout différents, un grand nombre d'enfants ayant subi un régime de sévère répression, étant devenus tout autre chose que maîtres d'eux-mêmes) ;

4) *Les refouler*. Refouler une impulsion signifie l'effacer de la conscience. Refouler n'est pas la même chose que réprimer ; une impulsion refoulée réussit en général, par des voies détournées, à trouver sa satisfaction. Dans tous les cas où une impulsion

a été refoulée avant d'avoir été soumise à un contrôle, le complexe d'impulsions refoulées, mais encore très vivantes, provoque un trouble sérieux de l'équilibre mental. Remarquons à ce propos que le traitement psychanalytique tend à libérer les tendances du risque d'être refoulées — et non point d'être réprimées, ni contrôlées ! — car, jusqu'au moment où elles se manifestent à la conscience, l'individu est incapable de prendre les décisions adéquates qui auraient pour effet de le délivrer des désordres qu'elles engendrent. Un excès de refoulements rend les enfants hypocrites ; il ne fait pas d'eux des caractères ayant une valeur morale réelle. L'indignation morale est la réaction coutumière contre la perception d'impulsions pareilles chez autrui, impulsions qui, très vivantes encore, se trouvent, chez soi-même, refoulées.

### 3. Modifier la direction prise par les impulsions

Une impulsion peut être dirigée vers autrui ou vers soi. Il leur arrive souvent de changer de direction. Ainsi la déception en amour peut détourner l'intérêt érotique d'un enfant de l'objet extérieur et conduire à une estime accrue du moi. Tomber amoureux veut dire détourner brusquement cet intérêt du moi pour le tourner vers une autre personne. Particulièrement importante est la découverte de Freud selon laquelle le contenu de la tendance dont sont faites la raison et la conscience dans leur domination sur les autres tendances de l'individu, est le même que celui dont sont faites les attitudes *agressives*. Repentance et sentiment de culpabilité révèlent la possibilité de tourner des impulsions agressives, voire même punitives, contre le moi intérieur. Jusqu'à un certain point, les impulsions agressives peuvent ainsi être utilisées à titre de forces constructives, au lieu de s'exercer comme des forces destructives. Il y a toutefois un énorme danger à mobiliser ces énergies quand on n'est pas compétent.

Prenons pour exemple le cas de la discipline. Celle-ci apparaît comme l'utilisation d'instincts agressifs, obligés de s'orienter vers le moi à fin de le contrôler. Il est facile de distinguer deux sortes de discipline tout à fait différentes l'une de l'autre.

a) Discipline simple, conçue comme ensemble de moyens en vue du travail, de l'instruction, de la vie en commun, de la civilisation ; à ce titre, elle est indispensable ; tous les petits atomes d'agressivité de l'enfant ou d'un groupe d'enfants, non entièrement fixés, peuvent avec avantage être liés par ce moyen ;

b) Discipline exagérée, considérée comme but en soi, poussée et travaillée comme ayant une valeur en elle-même. D'où ce laager : en accroissant la quantité de « discipline » au delà de ce qui est absolument indispensable, on suscite, chez l'individu, une puissance vigoureuse et souvent utile. Toutefois ce haut degré de « discipline » exige, pour être nourri, une application constante — et encore utile — des instincts agressifs, et ceux-ci, même mis au service de la discipline, demeurent ce qu'ils sont ; ils ont simplement modifié leur direction originelle. Il suffit d'une maladresse minime dans leur maniement pour qu'ils reprennent immédiatement leur ancienne orientation extravertie et se muent en forces combattives dangereuses. C'est pourquoi toute éducation militaire s'enfle facilement jusqu'à exagérer la valeur de la discipline ; on encourage ainsi l'accumulation systématique de forces agressives. La poudre demeure ce qu'elle est, même si, au lieu de charger des cartouches, elle est déposée dans de jolies petites boîtes de fer blanc colorées. Ce même danger se présente dans plusieurs types d'écoles qui favorisent un degré exagéré de discipline.

#### *Sublimation*

Le changement le plus efficace se produit lorsqu'une tendance abandonne son objet primitif et vise à en atteindre un de plus haute valeur ; par exemple : noble compétition au lieu de dispute violente, travail constructif au lieu de simple destruction, amour des idées et des déals au lieu d'instinct sexuel pur et simple. Il faut noter toutefois qu'il n'est pas toujours possible d'imposer une sublimation à tous les instincts érotiques et agressifs d'un individu ; il en est qui sont moins accessibles à la sublimation ; cela dépend des types. Un excès de sublimation peut en outre conduire à des troubles neurotiques. La sublimation n'en constitue pas moins la transformation la plus profonde de la personnalité. Alors que la discipline signifie simplement un changement de direction de forces agressives en général peu éduquées, leur sublimation conduit à une activité constructive multiforme. Avec la sublimation, on passe de la simple civilisation à la culture proprement dite.

Des procédés du genre des punitions, etc. sont absolument impropres à susciter la sublimation. Seules les relations d'amour entre enfant et éducateur peuvent susciter des transformations profondes. Pour sublimer les tendances d'un enfant, il faut partir des impulsions qui sont vivantes en lui, ce qui peut susciter bien des erreurs de tactique.

Garantir au moins la possibilité de la sublimation est une des tâches fondamentales de l'éducation ; ce qui est loin d'être le cas. Ainsi la nécessité, pour des milliers d'enfants, en Autriche, de rester chômeurs durant une année, après l'école, avant de pouvoir entrer en apprentissage, s'est révélée comme un des plus grands dangers pour leur éducation future. Par ailleurs, le fait que des instincts nutritifs insatisfaits joignent leurs forces aux instincts agressifs (la faim rend les gens irritables) diminue aussi la possibilité de sublimation de la vie impulsive à un degré qui s'est révélé effarant. Il importe surtout de découvrir la technique capable de sublimer les instincts agressifs ; à peine quelques tentatives ont été faites dans ce sens auprès d'enfants délinquants. (Livres de Aichhorn, Bravet, etc.).

#### *Résumé*

Les faits mentionnés ici, empruntés au chapitre des troubles de la vie impulsive, ne constituent qu'une part infime des faits ressortissant à l'œuvre de l'orientation pédagogique. Sur chacun des points mentionnés ici, un orientateur averti pourra citer des douzaines d'exemples, et il y en a une quantité auxquels je n'ai pu faire allusion. Il semble toutefois que les cliniques destinées à l'orientation pédagogique doivent servir non pas seulement, comme jusqu'ici, de laboratoires d'étude pour ces problèmes, mais aussi de centres de recherches pour étendre l'action au delà de leur cadre. En particulier, on n'a pas encore étudié de façon adéquate le développement des instincts agressifs chez l'enfant normal et dans les groupes normaux d'enfants. Ce rôle incombe à l'œuvre de l'orientation pédagogique et à celle de la vocation non encore créée de psychologues familiaux et scolaires. La connaissance du mécanisme des forces agressives et la technique de leur maîtrise seraient surtout d'une importance incalculable (1).

On parle beaucoup de la guerre et de ses dangers ; il semble que ce soit le sujet à la mode. Pour ma part, je pense que la seule chose à faire pour aborder le problème de la guerre d'une façon réaliste est de cesser de parler de la paix. La seule action que l'on puisse entreprendre, la seule qu'il faille entreprendre, me paraît être celle-ci : procéder à une recherche approfondie, prolongée, laborieuse et peut-être un peu décevante de la structure intime des tendances agressives chez l'enfant.

(1) Voir Pierre BOVET, *L'Instinct combattif*, Paris Flammarion (N. D. L. R.).

## II

## Influence du milieu sur le développement de la personnalité

par Miss N. K. HUNNYBUN (Angleterre)

Le peu de temps dont je dispose m'incite à n'aborder qu'un angle de mon sujet, mais il me paraît d'une importance capitale. Jusqu'ici on a trop envisagé la notion de milieu uniquement sous l'angle physique et matériel dans ses rapports avec l'enfant. Les découvertes récentes de la psychologie ont révélé que les aspects les plus importants du milieu sont ceux qui ressortissent aux relations humaines, en d'autres termes à l'action de l'individu sur l'individu. L'étude de la psychologie nous enseigne aussi que la limite de l'influence d'une personne sur une autre est, peut-on dire, à trois dimensions et non à deux seulement. En d'autres termes, elle ne se borne pas, entre individus, à l'action d'une surface sur une surface, mais bien plus à celle d'énergies méconnues : émotions et attitudes, dont on ne se rend compte qu'après coup.

A cet égard il est évident que c'est au sein du groupe familial étroitement intriqué qu'apparaissent le plus nettement les interférences d'individu à individu, à cause des liens émotifs profonds, d'ordre positif et négatif, qui se tissent entre les membres d'un groupe aussi restreint.

Nous savons que c'est dans le cercle familial que l'enfant, dans ses relations avec ses parents, exprime ses sentiments intimes d'amour ou de haine. Il apprend, par leurs diverses attitudes à son égard, à s'adapter aux circonstances qu'il rencontre, à les accepter ou à se rebeller contre elles. Nous savons aussi que ce sont les expériences des premières années qui sont les plus importantes pour déterminer les attitudes de la vie en général et pour conférer aux expériences leur caractère pénible ou plaisant.

Comme travailleurs dans les cliniques psychologiques, lorsque nous nous trouvons en présence de problèmes dus à la faillite des relations familiales, nous sommes conduits à reconnaître que cet aspect du milieu ambiant, celui des relations, est le noyau même du problème que nous avons à dénouer. Par ailleurs, c'est un truisme, au sein de toute

clinique d'orientation pédagogique, que de constater le lien étroit qui existe entre les conflits avec les parents et les problèmes de la conduite, ceci quelle que soit la nature de ces conflits. Dans la plupart des cas, ceux qui recourent à nos bons offices n'ont pas la moindre notion de la complexité de la situation ; ce qui les frappe, c'est uniquement le côté extérieur et visible : le mauvais caractère de Tom ou l'insuccès de Marie à l'école. Nous savons que la source véritable de ces difficultés réside dans des facteurs sous-jacents et méconnus du cercle familial, facteurs qui exercent une influence stupéfiante et dévoyante sur ceux qui en sont les objets. Que faire dans ces cas-là ?

Il est clair que l'infirmière sociale appelée à débrouiller ces complexes doit compter avec ses limitations personnelles. Mais par son attitude compréhensive, détachée et dépourvue de blâme, elle peut inspirer confiance, rendre possible la solution des difficultés pendantes et relâcher la tension des sentiments cachés. A lui seul le fait que l'infirmière ne manifeste ni surprise ni alarme en découvrant l'expression de haine ou d'hostilité d'un des membres de la famille à l'égard d'un autre, suffit à détendre les rapports, ainsi que le sentiment de culpabilité résultant de ces pensées et de ces sentiments inexprimés. Il permet aussi d'amorcer dans une certaine mesure la prise de conscience de ces pensées et sentiments. Décrire ainsi brièvement le traitement ne permet pas de faire pressentir sa complexité et ses difficultés. On se rend simplement compte par là des services qu'il est appelé à rendre et de son importance dans le cadre ambiant tel que je l'ai défini. Voici, à titre d'illustration, le cas d'un enfant :

Dora, 12 ans, aînée de trois enfants. Symptômes : nervosité et cris continuels. La mère est convaincue que l'enfant présente une tare particulière. Elle attribue les difficultés à l'attitude déprimée du père. Il y a un conflit entre eux. L'enfant sent que, dans son attitude à son égard, la mère cherche à

voiler ce conflit le plus possible. Elle est extrêmement aimante, l'entourant de ses pensées et de ses soins. L'enfant, par contre, critique incessamment sa mère. Elle a l'art de la blesser aux endroits sensibles. La mère est l'esclave de sa famille et de ses devoirs de ménagère; elle cherche continuellement à tout faire pour le mieux, ce qui résulte de son sentiment de culpabilité, du fait de son mariage. Après discussion, la mère a pris conscience de la situation, en particulier de son sentiment d'hostilité à l'égard de son enfant; elle a su le dominer; et ce sentiment d'hostilité lui-même s'est modifié du fait que la mère se sent moins fautive en présence de la situation dans son ensemble. De son côté, l'enfant est devenue moins anxieuse et plus spontanée. Ceci est dû pour une bonne part au traitement: activités ludiques thérapeutiques sous la conduite d'un psychiatre. Elle apprend à vivre une autre vie où les facteurs émotifs, au sein du groupe familial, sont mieux compris et mieux contrôlés.

Il y a, je crois, beaucoup à dire en faveur d'une plus large compréhension de la psychologie. Jusqu'ici il semble que ce soit le privilège de quelques rares personnes privilégiées qui ont pu s'en occuper. Trop souvent aussi, on ne recourt à la psychologie que trop tard, lorsque la faillite est survenue. Il en résulte que, dans la plupart des familles de la classe ouvrière, règne un véritable sentiment de peur des réactions de l'intellect et des impulsions, sans reconnaître le caractère constructif et utile qu'elles peuvent prendre; les inconvénients en sont souvent graves, tant pour les parents que pour les enfants. On a beaucoup parlé de liberté, à ce congrès. Mais comment en tirer parti, quand on est soi-même victime d'impulsions et d'attitudes méconnues et incompressibles?

Il faut qu'on aide tout d'abord aux gens à atteindre, par la connaissance de la psychologie, ce degré de liberté personnelle qui constituera le meilleur moyen préventif contre la propension à limiter la liberté d'autrui.

---

## Nouvelles Diverses

---

### Conférences organisées par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle au Collège Libre des Sciences Sociales.

*Thème général:*

LE CONTRÔLE DES ÉTUDES  
ET LA SÉLECTION DES ÉLÈVES (3<sup>e</sup> SÉRIE)

1. 21 janvier: La sélection des élèves à la sortie des écoles du premier degré, par R. Vauquelin, professeur à l'école Lavoisier.

2. 28 janvier: Les enfants difficiles: leur dépistage et leur observation, par M. François, chef de laboratoire à la Sorbonne.

3. 4 février: Orientation professionnelle et sélection, par M<sup>me</sup> Bourdel, secrétaire générale de l'Office d'orientation professionnelle.

4. 11 février: Le contrôle des études dans une Ecole nouvelle, par M<sup>me</sup> Roubakine, directrice de l'Ecole Nouvelle de Bellevue.

Les conférences auront lieu à 16 h. 30, au Collège libre des Sciences sociales, 28, rue Serpente, Paris (VI<sup>e</sup>).

### Ecole des Parents

Nous signalons dans le programme du cours d'éducation familiale, les conférences suivantes:

1. *Les méthodes nouvelles d'éducation à partir de 7 ans, par le R. P. Chatelain:*

Mardi 5 janvier 1937, à 17 h.: Les méthodes actives d'enseignement: Leur but et leurs traits;

Mardi 12 janvier 1937, à 17 h.: Un exemple de méthode active au degré primaire: la méthode Decroly.

Mardi 19 janvier 1937, à 17 h.: Les types de méthode active au degré secondaire. Le plan Dalton et le travail par équipes.

II. *L'utilisation dans la famille des méthodes des jardins d'enfants:*

Vendredi 5 février, à 17 h.: Buts et caractères des méthodes de jardins d'enfants;

Vendredi 12 février, à 17 h.: Le développement sensoriel par la Méthode Montessori. Les jeux éducatifs Decrolyens.

Vendredi 26 février, à 17 h.: La formation de la personnalité et du caractère.

## Table des Matières 1936

	Pages		Pages	
<b>JANVIER (N° 114)</b>				
R. VAUQUELIN : Orientation et Sélection dans l'Université moderne. I. ....	7	COOBLIN : L'Observation libre .....	138	
E. DEBRAY : Idées simples sur l'enseignement des enfants arriérés .....	13	G. SCHILPEROORT : L'Enseignement des langues vivantes suivant les principes de l'École active .....	142	
F. DUBOIS : La Belgique scolaire au tournant .....	16	Les Auberges de la Jeunesse (notes et listes) .....	145	
COOBLIN : Quelques réflexions sur un essai d'application de la Méthode Decroly dans une école rurale de garçons .....	18	<b>JUILLET (N° 119)</b>		
Coopération Intellectuelle. — Plan de travail 1935 (Extraits) .....	20	M.-A. CARROI : Développement individuel et Travail par équipes ....	167	
Complément au Catalogue des Prêts ..	22	E. FLAYOL : Quelques réalisations en France .....	172	
<b>FÉVRIER (N° 115)</b>				
R. VAUQUELIN : Orientation et Sélection dans l'Université moderne (Fin) .....	40	LALANDE : L'Éducation rurale au Lycée .....	177	
Ant. COËN : L'enseignement et la Vie .....	47	X... : Le Congrès du Havre .....	180	
H. DELACROIX : Le Sourd-Muet (Extrait de <i>L'Enfant et le Langage</i> ) ..	49	Congrès d'Utrecht : Apprendre à vivre ensemble .....	183	
M. MONTESSORI : Extraits du livre <i>L'Enfant</i> .....	49	Publications du B. I. E. : L'Enfant journaliste .....	185	
<b>MARS (N° 116)</b>				
Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Éducation Nouvelle en 1935 ..	72	<b>AOÛT-SEPTEMBRE (N° 120)</b>		
H. ALPHANDERY : Les Tests à l'École .....	76	D <sup>r</sup> S. LIPSZYE : L'Enfant par rapport à ses condisciples .....	195	
R. VAUQUELIN : Biotypologie et Aptitudes sociales .....	79	D <sup>r</sup> GROENVELDE : Le rôle de l'autorité dans la vie de l'Enfant .....	205	
Publications du B. I. E. ....	81	V BOHET : Le Théâtre pour enfants en U. R. S. S. ....	206	
<b>AVRIL-MAI (N° 117)</b>				
H. PIERON : Le problème de l'action de l'hérédité et du milieu dans la formation intellectuelle .....	103	Communications du Congrès du Havre :		
E. DELAUNAY : Chronique Française .....	110	M.-A. BLOCH : L'École traditionnelle et l'École active dans le problème de l'Éducation morale .....	209	
BRUN-LALOIRE : A travers la presse pédagogique française .....	114	GINAT : Sanctions. — Notations ....	215	
M.-L. CAZAMIAN : Revue des revues de langue anglaise .....	116	<b>OCTOBRE (N° 121)</b>		
<b>JUIN (N° 118)</b>				
M.-A. CARROI : Les fondements sociologiques du travail par équipes ..	131	N° spécialement consacré au Congrès de Cheltenham		
Séance d'ouverture. B. ENSOR : Allocation .....				228
Sir PERCY NUNN : Le 21 <sup>e</sup> anniversaire de la Ligue .....				229
La Formation de la Personnalité libre (Symposium) .....				
Communications de :				
Mr. CARSON RYAN .....				236
D <sup>r</sup> J. HADFIELD .....				236
M. G. BERTIER .....				239
Dr. FRITZ REDL .....				243
L'Imprimerie à l'École :				
Dr. WALLON : Allocution .....				245
C. FREINET : Communication .....				246

	Pages	Pages	
NOVEMBRE (N° 122)			
a) <i>Communications du Congrès de Cheltenham</i>			
P. BOVET : L'Éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de libération .....	259	G. MONOD : Le problème de l'Éducation dans l'enseignement du second degré .....	272
Prof. D. KATZAROFF : L'Éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de liberté .....	263	DÉCEMBRE (N° 123)	
V. GHIDIONESCU : La contribution d'une conception religieuse pour l'éducation du caractère moral ....	265	Ad. FERRIÈRE : Le Passé et l'Avenir de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle .....	292
b) <i>Articles divers :</i>		Dr. H. WALLON : Les rapports de la science avec la formation des personnalités libres .....	294
M <sup>me</sup> MONTESSORI : (Extrait de conférence) Les Etapes de l'Éducation.	269	Dr. CARLETON WASHBURNE : Science et libre personnalité .....	301
		M. A. CARROI : Art et personnalité libre .....	303
		Mrs BULLEY : Art et personnalité libre .....	310

*Dans chaque numéro :* Chroniques, Nouvelles diverses, Revue des Revues, Bulletin Bibliographique.

*Rédaction : 29, Rue d'Ulm (Musée Pédagogique) Paris V<sup>e</sup>.*

*Paiements : Madame J. Hauser. 2. Boulevard Saint-Germain, Paris V<sup>e</sup>  
cc/697 92 (Paris)*



## SUPPLÉMENT

## au Catalogue de la Bibliothèque des Livres de prêts

- N<sup>o</sup>  
 137. ADAPTATION. — Annuaire du Laboratoire de Pédagogie et de Psychologie d'Angleur (Belgique).  
 148. ARATO (A.). — L'Enseignement secondaire des jeunes filles en Europe.  
 152. ARCHIVES BELGES DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION. — 1<sup>er</sup> juillet, 1<sup>er</sup> octobre 1935.  
 131. BAKER (Mabel). — Utilisation du milieu géographique.  
 176. BERTIER (G.). — L'École des Roches.  
 136. BOON (Gerard). — Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire.  
 133. BOVET (P.). — Le sentiment religieux et la psychologie de l'Enfant.  
 173. BOVET (P.). — Les examens de recrues dans l'armée suisse.  
 138. BRAUNSCHWIG (M.). — L'Art et l'Enfant.  
 135. CLAPARÈDE (Ed.). — Psychologie de l'Enfant.  
 126. DALCROZE (J.). — Gymnastique rythmique.  
 174. DECROLY (D<sup>r</sup> O.) et SEGERS (J.-E.). — Essais d'application du test de Ballard.  
 171. DELACROIX (H.). — L'Enfant et le langage.  
 175. DELVAUX (A.). — Contrôle de la Standard revision de Teitmar.  
 124. DEMOOR et JONCKHEERE. — La science de l'éducation.  
 135. ENQUÊTE SUR LES LIVRES SCOLAIRES D'APRÈS-GUERRE. — (Dotation Carnegie).  
 170. FALSKI (M.), BECKER (C.-H.), LANGEVIN (P.), TAWNEY (R.-H.). — La réorganisation de l'enseignement public.  
 178. FERRIÈRE (Ad.). — L'Amérique latine adopte l'École active.  
 FERRIÈRE (Ad.). — La loi du Progrès.  
 144. FREINET (C.). — L'Imprimerie à l'École.
- N<sup>o</sup>  
 161. GANZ (Mad.). — La psychologie d'Alfred Adler et le développement de l'enfant.  
 143. HUGUENIN (E.). — Les tribunaux pour enfants.  
 149. JAKIEL (A.). — Le travail par équipes à l'école.  
 145. KACZYNSKA (Marie). — Succès scolaires et intelligence.  
 154. LORET (E.). — A propos de l'orientation professionnelle.  
 160. LOOSLI-USTERI (M.). — Les enfants difficiles et leur milieu familial.  
 134. MONTESSORI (M.). — Education élémentaire.  
 162. MONTESSORI (M.). — L'Enfant.  
 163. MONTESSORI (M.). — Les étapes de l'Education.  
 127. PIÉRON (H.). — Psychologie expérimentale.
- Publications du B. I. E.**  
*Annuaire*  
 164. Année 1934.  
 165. — 1935.  
 166. — 1936.  
 167-168. Procès verbaux et résolutions.  
 156. B.I.E. — L'admission aux écoles secondaires.  
 157. B.I.E. — Les conseils de l'I. P.  
 146. B.I.E. — Le self government à l'école.  
 147. B.I.E. — Le travail par équipes à l'école.  
 153. B.I.E. — La formation professionnelle du personnel enseignant primaire.  
 155. B.I.E. — La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire.  
 173. B.I.E. — Les périodiques pour la jeunesse.  
 181. PLAN D'ÉTUDES ET INSTRUCTIONS PÉDAGOGIQUES (Royaume de Belgique).  
 177. SCHMID (J.-F.). — Le maître camarade et la pédagogie libertaire.

- N°
139. SEGUIN (E.). — Rapports et mémoires sur l'éducation des enfants.
140. SEGUIN (E.). — Education des idiots.
150. SMITS-JENART (A.-M.). — Le système pédagogique de Winnetka.
142. TOUSSAINT. — Bilinguisme et éducation.
151. TRAVAIL HUMAIN (Le). — Etudes documentologiques sur le perfectionnement des examens et concours.
132. VAISSIÈRE (J. de la). — Psychologie pédagogique.
179. WALTHER (LÉON). — Orientation professionnelle et carrières libérales.
180. VAN T' HOFF. — Tests affectifs appliqués à l'école primaire Jules-Anspach de Bruxelles.
- N°
158. VAUQUELIN (R.). — Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation.
159. VERNIERS (L.). — L'étude du milieu local et régional.

### Comptes rendus de Congrès

130. Congrès international de Nice, 1932.
169. Congrès international de l'Enseignement de Bruxelles, 1935.
128. Towards a new Education (Congrès d'Elseneur), 1932.
129. A new world in the making (Résumé en anglais du Congrès de Nice), 1932.

## AVIS

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

1° Pour les membres du Groupe et les abonnés de « Pour l'Ère Nouvelle », rétribution de 3 ou de 6 fr. par volume, selon leur importance et, 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 de plus 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'Éducation 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 public devront être adressées à la « Bibliothèque circulante du Musée pédagogique », 29, rue d'Ulm, Paris-5°.

## 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.

## Livres

### OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

#### La naissance de l'intelligence (1)

Les ouvrages de M. Jean Piaget suivent deux voies convergentes. L'une des voies est l'étude de l'intelligence pratique. Elle a débuté par les ouvrages bien connus : « La représentation du monde » et « La causalité physique chez l'Enfant » et se continuera par un ouvrage non encore paru « La construction du réel chez l'Enfant ». L'autre voie est celle qui a commencé avec « Le langage et la pensée » et « Le jugement et le raisonnement chez l'Enfant ». C'est à cette seconde série qu'appartient l'ouvrage que je voudrais présenter aujourd'hui à nos lecteurs. Il a pour titre : « La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant ». Mais « La construction du réel » et « La naissance de l'intelligence » portent tous deux sur les fonctions premières de l'intellect, celles où, nées pour ainsi dire du Cosmos, ces fonctions inaugurent pour chaque être humain ce cycle de conquêtes qui doit l'amener — en principe — à connaître et à comprendre le Cosmos.

Chaque être vivant, du seul fait qu'il vit, accomplit à son insu un ensemble de fonctions qui répondent aux lois du Cosmos. Chez tous les êtres à nous connus, l'intellect ne va pas au delà de cette fonction vitale essentielle : conserver et accroître la puissance de l'être dont il est fonction, au sens propre du mot. Chez un seul être, l'homme, cette fonction pousse au delà des limites de l'organisation biologique et, de l'égoïsme mitigé d'altruisme ou du sens d'appartenance à une race ou une espèce, comme chez les insectes sociaux, s'élève à une vue cosmique, conçoit des lois valables partout et toujours. En d'autres termes, la raison individuelle s'élève — ou est capable, chez certains êtres humains, de s'élever — jusqu'à la Raison universelle. Raison et Cosmos sont pris ici dans le même sens. Cosmos veut dire Ordre. Sans cet Ordre universel, extérieur et intérieur à l'homme, il n'y aurait pas de science possible. L'unité du cosmos et la multiplicité des hommes, chacun de ceux-ci étant supposé capable de concevoir cette unité cosmique et d'en être « fonction » — ce terme reviendra plus d'une fois encore sous ma plume, comme elle revient sans cesse

sous celle de J. Piaget, — telles sont les conditions pour qu'il y ait « science », pour que ce terme, à contenu social et métaphysique (au sens aristotélicien du mot), ait un sens.

Au début de sa vie, le « petit d'homme » vit et se contente de vivre. Il en est à l'étape *biologique*. Sa première construction consistera à distinguer son moi du non-moi : vaste entreprise qui ne va pas sans nombre d'erreurs, d'illusions et de tâtonnements. Plus tard seulement, il passera de l'étape *sensitivo-motrice* ou pratique à l'étape *réflexive* ou rationnelle. Ces trois étapes, toutefois, sont impliquées l'une dans l'autre, si l'on peut dire. Il y a entre elles un développement continu. Pour mieux dire : le dynamisme de la vie et celui de cet aspect de la vie qu'est l'intellect, sont un ; seuls sont distincts — et chacun unique dans le temps et dans l'espace, allant se transformant sans cesse — ce que J. Piaget appelle les « schèmes » ou les « structures ».

Donc, au début et au terme, nous trouvons l'Ordre cosmique, au début totalement inconscient, mais pourtant vécu, réalisé, incarné ; au terme : conscient et réfléchi, exprimable, devenu bien commun des hommes, science, vérité, bien que vérité toujours partielle, aperçue de façon globale, sans cesse perfectible.

Deux problèmes surgissent ici : l'un proprement philosophique, celui du lien qui relie le Cosmos et la Vie ; l'autre psychologique : comment, de la vie biologique élémentaire, l'enfant s'élève-t-il jusqu'à la conscience cosmique ?

J. Piaget se défend de traiter le premier problème. Il veut — il voudrait — s'en tenir au second. Mais c'est impossible. Il a beau dire que, pour l'homme de science, « les objets, l'espace, la causalité et le temps sont dus à la seule activité du sujet » (p. 7) nous ne pouvons pas faire abstraction de l'Ordre cosmique et nous comprenons la phrase ainsi : les concepts d'objets, d'espace, etc. sont dus à son activité. Ou alors, il faut entendre, non pas chaque homme, mais l'Homme, l'humanité — qui se répète en chacun.

L'attitude non métaphysique, disais-je, est impossible à soutenir. Une page étrange du livre que nous étudions est celle où l'auteur cherche à tout prix à distinguer les notions de « moi » et de « fonction totale ». Il n'y a pas d'« énergie spirituelle », notion vitaliste condamnable ; il n'y a que des processus fonctionnels. Organisation, assimilation, accommodation, « ce sont là des processus fonctionnels et non des forces. Autrement dit ces fonctionnements se cristallisent en structures successives et ne donnent jamais lieu à une structure *a priori* que le sujet découvrirait directement en lui-même ». L'auteur repousse la notion d'effort de Maine de Biran, « éma-

(1) JEAN PIAGET, Professeur aux Universités de Genève et de Lausanne, Directeur du Bureau international d'Éducation, Co-Directeur de l'Institut des Sciences de l'Éducation (Institut J.-J.-Rousseau), *La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant* (Collection d'actualités pédagogiques, Éditions Delachaux et Niestlé, Paris (VII<sup>e</sup>), 26, rue Saint-Dominique, et Neuchâtel, Vol. 15,5 x 22,5 de 429 p., prix : fr. s. 8. —).

nation d'un moi qui se saisit directement à titre de substance : donc, une « force », demeurant identique à elle-même au cours de son histoire et s'opposant aux forces du milieu qu'elle apprend à connaître par leur résistance » (p. 143). C'est tout le problème du je et du moi qu'il faudrait reprendre. Alors nous comprendrions ce que l'auteur veut dire quand il déclare qu'il n'existe, « à aucun niveau, d'expérience directe du moi ni du milieu externe ». L'organisation n'est pas une « faculté », ni « une force qui constituerait le moi »...

Et pourtant, n'est-ce pas effleurer la métaphysique que de constater, sans les comprendre, ces phénomènes primordiaux : la matière vivante est capable de prendre des habitudes, de s'imprégner d'un processus, de le répéter ou de cesser de le répéter, de distinguer entre les processus « utiles » et les « nuisibles » ? N'est-ce pas retrouver en quelque sorte les « catégories » *a priori* de Kant que de mettre à part comme inexplicables, mais expliquant tout, les fonctions biologiques d'organisation et d'adaptation, celle-ci comprenant l'assimilation (où, pour nos yeux d'hommes de science, le non-moi s'incorpore au moi) et l'accommodation (où le moi se plie aux ordres du non-moi, faute de quoi il souffre ou cesse d'exister) ? A ces fonctions biologiques répondent, selon J. Piaget, la fonction *régulatrice* (catégorie de Totalité et de Relation ou réciprocité et catégorie d'Idéal ou but et de Valeur ou moyen), la fonction *implicatrice* (catégorie de Qualité et de Classe et catégorie de Rapport quantitatif et de Nombre) et la fonction *explicitrice* (catégories d'Objet et d'Espace et catégorie de Causalité et de Temps). Nous sommes ici en pleine philosophie, au point, dirai-je, où l'Ordre cosmique s'incarne dans la Vie et lance ce déroulement de processus qui, des structures biologiques conduira l'esprit jusqu'aux structures critiques et rationnelles. « En sa source, l'assimilation sensori-motrice est aussi égocentrique que l'assimilation physiologique, puisqu'elle ne se sert de l'objet que pour alimenter le fonctionnement des opérations du sujet, tandis qu'en son aboutissement le même élan d'assimilation parvient à insérer le réel dans des cadres exactement adaptés à ses caractères objectifs, si bien que ces cadres sont prêts à être transportés sur le plan du langage sous forme de concepts et de relations logiques » (p. 418). « En effet, le propre du schème d'assimilation est de tendre à s'appliquer à tout et à conquérir l'univers de la perception dans sa totalité » (p. 419). La fonction de l'intelligence « est de structurer l'univers comme l'organisme structure le milieu immédiat » (p. 12), de telle sorte que « les formes supérieures d'activité intellectuelle expriment toujours mieux la nature profonde » (p. 28), et que « la raison, tout en prolongeant les mécanismes biologiques les plus centraux, finit pas les dépasser » (*ibid.*).

Quittons la source pour examiner le cours du fleuve. Aussi bien est-ce là l'objet du livre dont les premières observations traitent de ce phénomène prodigieux et banal tout à la fois : la succion du nouveau-né. En venant au monde, le petit être apporte en effet avec soi tout un ensemble de structures d'une complexité inouïe. Il n'est pas à la lumière du jour depuis une couple d'heures qu'il utilise déjà le principe de l'action du vide d'air sur les vases communicants, afin de capter de la sorte un liquide à densité élevée : le lait maternel...

Structure héréditaire, dira-t-on. Oui certes, mais sous ce mot « hérédité » se cachent des phénomènes bien divers : l'hérédité du fonctionnement, du « dynamisme » de la vie ; l'hérédité structurelle propre au système nerveux et aux organes des sens de l'homme, et qui lui permet de percevoir « certains rayonnements physiques, mais pas tous » ; dans le cadre de ces deux hérédités on constate l'hérédité morphologique spécifique qui donne leur apparence — et leurs apparences successives — aux êtres vivants et l'hérédité particulière de chacun. En une série de chapitres très attachants, J. Piaget énumère les théories transformistes qui ont cherché à élucider les problèmes de l'hérédité. Il ne se satisfait point de celles qui attribuent un rôle exclusif au milieu ambiant, telles que le lamarkisme auquel correspond, en psychologie, l'associationnisme ; ni de celles qui attribuent tout changement à des « forces » dont le sujet serait le siège : vitalisme, intellectualisme ; pas davantage du préformisme ou de l'a priori, invoquant des structures « innées » et non nées de l'expérience ; ni même du mutationisme, dont il présente une critique d'une pertinence aigüe, ou du pragmatisme pour lequel la sélection après coup de comportements dus au hasard est l'arbitre suprême. Selon lui, « il faut faire la part des variations adaptatives impliquant à la fois une structuration propre à l'organisme et une action du milieu » (p. 25). Hérédité des caractères acquis, alors ? L'auteur répond : non ; mais parce qu'il entend par là, en un sens exclusif, les acquisitions « du dehors ». Entendez au contraire par « acquis » ce qui est « conquis », ce qui provoque une réaction où l'organisme, loin de subir l'influence du milieu, « réagit activement par une adaptation qui dépasse les simples habitudes imposées » (p. 26) et nous serons d'accord. C'est là, pour nous éducateurs, une distinction radicale et d'une portée incalculable ; portée pédagogique, oui, mais également eugénique, donc sociale, morale.

Par delà les structures héritées, les fonctions de l'intellect — et ceci dès les premiers moments — entrent en jeu et créent des structures qui seront dites acquises. Or c'est ici qu'apparaît le génie inventif de l'auteur. Il distingue, au sein de l'évolution de l'intellect, six stades. Premier stade : exercice des réflexes. Second stade : premières adaptations acquises. On constate ici, sous sa première forme la plus simple, ce que J. M. Baldwin a appelé « réaction circulaire » — « existence d'un facteur

actif, principe de l'habitude », issu de l'adaptation, « et en même temps source d'une activité adaptatrice » (p. 131). Désormais, de passives qu'elles étaient, les adaptations deviennent intentionnelles. Le troisième stade inaugure les réactions circulaires secondaires. Le bébé commence à utiliser des procédés destinés à faire durer les spectacles intéressants et, par là, établit de nouvelles coordinations. Les fonctions reproductrices, recognitives sont le prolongement de ce processus permanent qu'est l'assimilation généralisatrice. La coordination des schèmes secondaires aboutit — et c'est ici le quatrième stade — à des applications aux situations nouvelles. Les indices, saisis et compris, conduisent à la prévision. Après la coordination, la conquête. Nous voici en présence de réactions circulaires tertiaires. Cinquième stade : découverte de moyens nouveaux par expérimentation active. Expériences « pour voir », tâtonnement expérimental. Enfin, sixième stade : invention de moyens nouveaux par combinaison mentale. C'est à ce stade qu'apparaît la raison réfléchie et que débute la formation de concepts, de notions, de symboles aboutissant au langage.

Et ce sera la tour de Babel. Car les schèmes ne sont jamais identiques, d'un être à l'autre, ni les notions, ni les symboles, ni le sens que l'on donne aux mêmes mots ! Les mots répondent forcément à ce qu'il y a de commun entre plusieurs perceptions pareilles (Gourd) et à ce qu'il y a de commun entre plusieurs êtres humains (origine sociale du langage). Pourtant nulle vie sociale ne serait possible sans cet échange.



Une étude comme « La naissance de l'Intelligence chez l'enfant » balaye non seulement les solutions fausses données jusqu'ici à ce problème, mais aussi les problèmes inutiles, ceux qui reposent sur des schèmes faux, sur une idéologie erronée. Si ce livre était compris, neuf cent quatre-vingt dix-neuf ouvrages sur mille de psychologie infantile, parus jusqu'ici, seraient à brûler ; les professeurs de psychologie (je pense à ceux des Ecoles normales) verraient leur tâche simplifiée et les autres professeurs : naturalistes, historiens, etc. mettraient au rancart nombre de procédés qu'ils emploient journellement, pour le plus grand dam de leur effort et de celui de leurs élèves.

Est-ce à dire que l'auteur épuise le sujet : naissance et formation de l'intellect ? Certes non, il ne le pense pas lui-même. Que de problèmes se posent encore !

Énergie centrale — « fonction organisatrice » : — comment s'accroît-elle ou diminue-t-elle ? Constatations touchant au présent et au passé. — Comment peut-on accroître cette énergie et qu'est-ce qui la diminue ? Question touchant le présent et l'avenir.

Comment « centrer » cette énergie ? Ce qui l'éparpille et l'émascule ; ce qui lui permet de donner son « plein » — conscient et inconscient, par où j'entend non seulement intuitif,

mais aussi clairvoyance, au sens métanominique du terme.

Comment l'École active peut-elle « nourrir » cet appétit de généralisation et d'expérience ? — Travail individuel au pas de chacun.

Intercourse social réglé grâce à la connaissance du degré des capacités ou des lacunes d'autrui.

Cas où les schèmes évoluent en apparence sans les stimulants actuels extérieurs : sorte d'orthogénèse des instincts où, selon certains, la loi biogénétique prépare et sélectionne les expériences ; — « périodes sensibles » de De Vries et Montessori.

Problème de la croyance (crédulité, foi, confiance en la parole d'autrui) venant remplacer le contact expérimental personnel du moi avec les objets ou les êtres : — schèmes reçus et non expérimentés (bourrage de crânes, études livresques).

Et ce ne sont là que quelques problèmes mentionnés au hasard.

A chaque jour suffit sa peine. M. J. Piaget nous donnera sûrement d'autres ouvrages encore. N'est-il pas merveilleux qu'à côté de la direction du B. I. E. et de la co-direction de l'Institut J.-J. Rousseau, il trouve le temps et la liberté d'esprit pour creuser à une telle profondeur et avec tant de subtilité les problèmes de la psychologie, partant des réactions visibles les plus banales pour tirer, comme le géomètre, des perpendiculaires convergentes jusqu'au centre fonctionnel le plus caché et le plus subtil de l'être en formation ?

S'il était permis à l'auteur de ces lignes de faire un rapprochement entre ses propres études (la plupart brûlées dans l'incendie de 1918) et celles du maître qu'est devenu J. Piaget, il se plairait à constater ceci : rien dans les ouvrages du psychologue neuchâtelois ne contredit les conclusions de la « Loi du Progrès » ni du « Progrès spirituel », mais beaucoup de concepts, simplistes ou « globaux » dans les livres de 1915 et de 1927, apparaissent ici différenciés et richement nuancés de distinctions subtiles ; beaucoup de découvertes nouvelles viennent s'y ajouter. Démontrer ceci nous conduirait trop loin. Mais chacun devinera la joie secrète qu'éprouve un « ancien » lorsque, jour après jour, l'expérience, la vie et les livres d'un « jeune » aussi brillant que l'est J. Piaget confirment les hypothèses et les conclusions auxquelles il avait cru pouvoir s'arrêter.

La connaissance de l'enfant est en marche. Rien ne saurait l'arrêter. Par delà l'apparence actuelle, par delà ce siècle de catastrophes que nous présagent les pessimistes et les pseudo-sages dont la vue se limite à l'immédiat, sachons voir le « Siècle de l'Enfant ». Ellen Key l'avait prédit. L'avenir prouvera qu'elle avait raison.

Ad. FERRIÈRE.

## VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

### Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11<sup>bis</sup>, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

## L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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 MATERIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel  
de

*l'Institut J.-J. Rousseau*

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

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13 - GENÈVE (Suisse)

## Institut MONNIER

**Ecole 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<sup>e</sup> —

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

## L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : 18 francs ; 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)

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

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

## “ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

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

Méthode MONTESSORI pour enfants de 9 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

**JARDIN D'ENFANTS**

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

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

# LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

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

## NOUVEAUTÉS

### LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

**BOIS NATUREL** : Pyramides, 16. » — Pyramides à degrés, 14. » —  
Cône, 11.50 — Cône à degrés, 14. » — Boules décroissantes, 9. » —  
Les 5 éléments en boîte bordée, 60. »

**BOIS LAQUÉ** : Pyramide, 21. » — Pyramide à degrés, 18.50 — Cône, 16. » —  
Cône à degrés, 18.50 — Boules décroissantes, 14. » —  
Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, 83. »

### LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

**BOIS NATUREL** : 6 planchettes carrées, 5.75 — 6 rondelles, 4.60 —  
6 anneaux, 6.90 — 6 solides sur tige, 12.65 —  
Les 4 éléments en boîte bordée, 27.50

**BOIS LAQUÉ** : 4 jeux de 6 planchettes, 32. » — 4 jeux de 6 rondelles, 27.60 —  
1 jeu de 6 anneaux, 9.80 — 1 jeu de 6 solides sur tiges, 18.50 —  
Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, 86. »

### LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, 9. » — Encastresments géométriques, 6 sujets, 9.50 —  
Poupées décroissantes, 5 sujets, 14.50 — Dominos des formes encadrées,  
10 dominos, 7.20

### LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, 10.50  
Les Boules décroissantes à encastre, 16.10

### LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1<sup>re</sup> Série, La Journée de l'Enfant, 29. » — 2<sup>e</sup> Série, Les Jeux de l'Enfant, 29. »

### L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours. 1 an : 22 fr. — Le numéro : 1.70 (Spécimens 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.