

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^{re} HAMAÏDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

APPEL

D^r H. WALLON. — Psychologie et Éducation de l'Enfance.

HULIN. — Rapport sur la Réadaptation du Certificat d'Études Primaires
Elémentaire.

R. VAUQUELIN. — Orientation au seuil du deuxième degré (2^e partie).

Nouvelles diverses.

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

15^e Année.

JUILLET 1937

N° 129

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS V^e

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation 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. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

- ARGENTINE : *Nueva Era*, Palagonos 883, Buenos-Aires.
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Moesty.
 BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batschokiro, Sofia
 DANEMARK : *Den Fri Skole*, 15 Rosengården, Copenhague.
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogía*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.
 HONGRIE : *A Jovo Ujszin*, 41, Tigris Uica, Budapest.
 PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción

- PORTUGAL : *A e Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa
 ROUMANIE : *Centra Inimii Copiilor*, Strada Mann Bania, 79, Bucarest
 SUÈDE : *Pedagogiska Sjämsal*, Erikbergsgatan, 15, Stockholm.
 Tchécoslovaquie : *Nové Školy*, Troja, 181, Prague.
 TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1850, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 126 Jackson Place, Washington D. C.
 YOUgoslavie : *Radna Škole*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade

OUVRAGES PUBLIÉS PAR AD. FERRIERE

- Préceptes 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 »
Biogenèse und Arbeitsweise. Langensalza, Beyer et Söhne, 1913 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'éthologie et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Miché et Thron, 1913 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 15 »
L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Églises Athéennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
Transformations de l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'autonomie des Ecoles. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 12 »
Philosophie réaliste et religion de l'Écrit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1919 Fr. 5 »
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1923 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille. 1^{re} éd. ; Édition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »
L'École active. Genève, Editions Forum, 1^{re} éd., 1920 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (épuisé)
La catégorisation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

- L'Aube de l'école sereine 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 espagn., en polon. et en allem.). Fr. 45 »
Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Liberté de l'enfant à l'école active. Bruxelles, Lambertini, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 15 »
Trois pionniers de l'éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, 1^{re} 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 l'Heure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 30 »
L'Amérique Latine adapte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »
Caractérogénie typologique (Genève) en collaboration avec M. K.-E. Kraftl, Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1931 Fr. 8 »
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1925 Fr. 20 »
Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance Fr. 20 »
L'Église de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 10 »
Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin, Fr. 12 »
Cultiver l'Énergie. Editions de l'Imprimerie à l'École, Vence (Alpes-Maritimes) Fr. 6 »

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 45 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

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

On s'abonne au *Chèque postal français* : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n° 097-92.

APPEL

aux Parents et Éducateurs de l'Enfance et de la Jeunesse

Le GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE, section française de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, adresse un appel à tous ceux qui contribuent à l'éducation de la jeunesse, pour une rénovation des méthodes éducatives.

Si bonnes que soient leurs intentions, si utiles que paraissent certaines réformes administratives récemment envisagées : diminution des effectifs des classes — gratuité partielle de l'instruction — perfectionnement des bâtiments scolaires — introduction de l'éducation physique, nous croyons qu'il ne suffit pas de multiplier les écoles ni de les rendre accessibles à tous ceux qui sont capables d'en suivre l'enseignement, d'alléger les programmes, de diminuer les heures de travail intellectuel au profit de l'éducation physique, de former des maîtres de plus en plus instruits, mais qu'un effort doit être aussi tenté pour modifier *l'attitude des éducateurs* en face de l'enfant : à leur souci d'instruire doit s'ajouter celui d'éduquer au sens véritable et plein du mot.

Il serait vain de proclamer le droit de tout enfant à se réaliser totalement si, dès son jeune âge, ses maîtres ne savaient pas connaître ses besoins, ses instincts, guider ses expériences, l'aider à dégager ce qu'il vaut par une sagace adaptation de leurs moyens éducatifs à ses forces spontanées.

Et pour cela que faut-il ?

Que la préparation des maîtres ne soit plus limitée à l'acquisition des connaissances qu'ils doivent enseigner à l'enfant, mais que tous aient appris à le connaître — scientifiquement et personnellement — dans sa vie évolutive ; qu'ils sachent réfléchir sur les buts et les moyens généraux de l'éducation.

Que par son organisation, sa diversité, par ses contacts avec la vie réelle, la vie scolaire soit pour les enfants et les jeunes gens une sorte d'expérience où le besoin qu'ils ont de protection, de tendresse et de joie, ne les empêche pas de faire connaissance avec les nécessités morales et les obligations de la vie sociale.

Que le but essentiel de l'éducation intellectuelle soit l'acquisition des moyens de culture et d'instruction, qu'entre les moyens de connaissance enfantins ou juvéniles et les méthodes de travail scientifique, il y ait acheminement progressif. Les outils élémentaires de la pensée exigent seuls d'être acquis rapidement. Et pour cela que la vie intellectuelle des élèves soit étroitement liée à leurs intérêts, à leurs besoins, à leurs curiosités.

Ces ambitions nous sont communes avec beaucoup de parents et de maîtres de l'enseignement tant primaire que secondaire. Le G. F. E. N., qui depuis 1921 travaille à propager les méthodes d'éducation expérimentées par les pédagogues modernes, à encourager et à rapprocher les novateurs par ses Congrès, sa revue, ses Conférences, voit avec joie se propager rapidement le désir et l'espoir de modifications sérieuses dans nos pratiques éducatives. Le Congrès du Havre pour l'enseignement du 2^e degré, l'adoption commune par des groupements aussi divers que : le Conseil National des Femmes, les Femmes diplômées des Universités, l'Imprimerie à l'Ecole, la Société de Pédagogie, etc., d'un vœu qui demande l'organisation de classes expérimentales, ont démontré clairement l'étendue et la profondeur de cette pén-
tration.

Dès à présent, nous voulons obtenir des pouvoirs publics, de l'opinion, des parents :

Que soient créées des écoles expérimentales.

Que les moyens de connaître et de pratiquer des méthodes, des modes d'organisation scolaire plus évolués soient offerts aux maîtres de bonne volonté.

Et cela afin de permettre, dans un avenir aussi proche que possible, le renouvellement intégral de l'éducation nationale et la pratique des méthodes qui en feront une œuvre plus vivante et plus humaine.

Pour ce travail d'expérience, de recherche, de propagande, d'action sur l'opinion publique, d'éducation des parents, nous faisons appel à tous ceux qui ressentent la nécessité de préparer une base solide, d'assurer une défense sérieuse au bonheur et à la progressive ascension de l'homme.

Le Président d'Honneur :

P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Le Président :

H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Les Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
*Ex-Président du Bureau Français
d'Education.*

D^r H. WALLON,
Professeur au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur de l'Ecole des Roches.

Psychologie et Éducation de l'Enfance

(Extrait de la *Revue des Cours et Conférences*).

par le D^r H. WALLON

Notre vice-président, M. le D^r Wallon, a bien voulu nous autoriser à publier pour nos abonnés le texte intégral de sa leçon inaugurale au Collège de France, telle qu'elle a paru dans la « Revue des Cours et Conférences ».

Nos lecteurs n'ignorent pas la création récente dans notre grand établissement d'enseignement scientifique d'une chaire nouvelle de Psychologie et d'Éducation de l'Enfance. Il y a là un fait dont l'importance n'échappera à aucun des amis de l'éducation nouvelle et qu'il convient de souligner comme une victoire considérable de l'esprit nouveau dans les questions d'éducation.

Les arguments invoqués en faveur de la création de cette chaire nouvelle, ceux en particulier mis en avant par M. Languevin et par le D^r Piéron sont, au moins en leur fonds, familiers à nos amis :

Nécessité d'appliquer les méthodes scientifiques les plus rigoureuses à l'étude de la psychologie infantine, afin d'éclairer et de guider les éducateurs dans leur tâche ;

Nécessité de soumettre au contrôle de l'expérimentation scientifique les résultats des moyens traditionnels et nouveaux dont disposent actuellement les éducateurs, afin de généraliser ceux qui apparaissent efficaces et de faire disparaître ceux qui s'avèrent inopérants ;

Nécessité enfin de traiter désormais comme l'un des plus importants problèmes d'une société policée la question de l'éducation des jeunes et, par conséquent, d'appeler à s'y appliquer les esprits les plus éminents ;

Nécessité de ne plus réduire cette question à la transmission d'une somme de connaissances, mais de lui faire envisager tous les aspects de la vie infantine, qu'il s'agit d'aider à s'acheminer vers la vie adulte, intégrale et supérieure.

Et nous sommes particulièrement heureux et fiers que soit confiée à M. Wallon, notre dévoué vice-président, la chaire qui ouvre à l'Éducation Nouvelle de si belles perspectives.

Cette chaire de Psychologie et d'Éducation de l'Enfance est une fondation du Conseil Municipal de Paris et du Conseil Général de la Seine. Ces deux Assemblées ont pensé que l'enseignement donné ici pourrait contribuer utilement à l'effort qu'elles font sur d'autres terrains en faveur de l'enfance. Je tiens à dire combien je leur suis reconnaissant de leur confiance.

A trois reprises le Collège de France s'est fait le berceau de la Psychologie. C'est au Collège de France qu'a été créée la première chaire de Psychologie, celle de Binet et de son éminent successeur, le Professeur Pierre Janet. C'est le Collège de France qui a créé pour Henri Piéron la chaire de Psychologie des sensations. Et c'est lui aujourd'hui qui a pris l'initiative d'une chaire consacrée à la Psychologie et à l'Éducation de l'Enfance — ce qui s'était avéré trop difficile ailleurs, par suite, il faut croire, d'une sorte d'incompatibilité entre les cadres existants et une discipline nouvelle. En France où les examens et les concours sont le régulateur impérieux des études, un rôle indispensable revient au Collège de France, où la recherche n'a d'autre régulateur que sa propre spontanéité. Sur des sciences déjà suffisamment évoluées il est possible de modeler des programmes ; mais l'inverse serait désastreux. C'est à ce risque qu'il faut soustraire des sciences encore en formation. Comment, par exemple, faire aujourd'hui la psychologie de l'enfant sans laboratoire, et comment intéresser au travail de laboratoire des étudiants dont le but nécessaire est un examen, dont les épreuves de laboratoire sont absentes.

Assurément les expériences dont a besoin la psychologie débordent le Laboratoire. Cette chaire de Psychologie et d'Éducation en est la preuve. Entre la psychologie et l'éducation les rapports ne sont pas d'une science normative et d'une science ou d'un art appliqués. La psychologie est assez près de ses origines pour qu'il soit possible de reconnaître l'intime dépendance où une science à ses débuts se trouve vis-à-vis d'une science pratique. Avant qu'elle n'ait été sommée de donner des réponses sur la meilleure utilisation professionnelle de l'homme, sur les meilleures méthodes d'apprentissage ou d'éducation, elle formait deux tronçons

entre lesquels l'éclectisme le plus ingénieux ne pouvait aboutir qu'aux plus fallacieuses contaminations. L'une issue de cette analyse portée sur soi-même qui a ses origines dans l'examen de conscience du moraliste et dans l'intuitionisme littéraire. L'autre qui voulait calquer ses méthodes avec un rigorisme parfois un peu formel sur celles de la physique ou de la physiologie. C'est la nécessité pour l'industrie d'utiliser rationnellement les aptitudes de l'homme, celle de les développer chez l'enfant qui ont donné un axe nouveau aux recherches psychologiques, ruiné les anciennes recherches sans issues qui trouvaient enfin leur raison d'être et leur orientation dans les besoins de leur utilisation pratique, assigné des conditions objectives aux manifestations de la conscience et à leurs variations, doté la psychologie de méthodes exactement calquées sur son objet.

Mais les rapports de la psychologie et de l'éducation peuvent-ils être exactement interprétés du point de vue psychologique ?

L'éducation a été définie comme l'influence exercée par la société des adultes sur celle des enfants pour les rendre aptes à la vie sociale dans une société déterminée. Ainsi deux termes seraient en présence, l'un qui représente la forme sociale, et l'autre la matière individuelle, la pédagogie faisant le trait d'union et ayant pour mission de découvrir les moyens les plus propices pour adapter les individus à la société. Mais cette distinction, qu'il fallait faire, une fois faite, il convient de reconnaître combien elle est formelle et loin de la réalité concrète.

Assurément, il n'est pas dans la nature de l'homme, comme le pensaient les idéalistes du XVIII^e siècle, que son épanouissement spontané en fasse le membre et le fondement d'une société, dont le seul rôle serait d'assurer le rapport des droits et des devoirs propres à tous et à chacun. Les types de sociétés diffèrent profondément entre eux. Et il ne serait pas possible de trouver un individu qui serait l'homme de la nature, qui ne serait pas l'homme d'une certaine société.

Dès l'enfance il n'y a pour ainsi dire pas de réaction motrice ou intellectuelle qui n'implique un objet façonné par les techniques industrielles, les mœurs, les habitudes mentales du milieu. L'activité de l'enfant ne peut se révéler qu'à propos et par le moyen des instruments qui lui fournissent aussi bien l'outillage matériel que le langage en usage autour de lui. Elle est façonnée par eux et c'est de cette pratique, qui précède habituellement la réflexion, que se dégagera le fond de notions sur lesquelles s'édifie la représentation des choses. Il n'y a donc pas de hiatus initial entre le social et l'individuel,

bien qu'il y ait sans doute toute une suite de conflits entre ce qui est appelé maladresse ou inaptitude de l'enfant et les nécessités de l'action commandée par le milieu, ces maladresses ou ces inaptitudes étant très souvent liées à des systèmes d'activité dont la structure physiologique ou instinctive doit être modifiée par les structures de la vie technique ou sociale.

Est-ce à dire que, du point de vue psychologique, tous les types de société soient également justifiables, ou plutôt la psychologie n'aurait-elle pas le droit de se prononcer sur eux selon ce qu'elle sait de l'homme, de son développement, des conditions qui en assurent le mieux la plénitude et la dignité ? N'aurait-elle qu'à constater ce que chaque type de société fait des individus sans établir de distinctions de valeur entre les résultats donnés par chacun d'eux ? Il est d'ailleurs évident que pour user de ce droit, la psychologie doit utiliser des critères strictement objectifs.

La question touche aux problèmes les plus essentiels de l'éducation et elle est aujourd'hui une actualité brûlante. Le lien vital qui existe entre les méthodes ou les buts de l'éducation et le régime de la société a été reconnu d'emblée par ceux qui tentent aujourd'hui d'en transformer les bases. Aucun des changements politiques auxquels nous assistons ne s'opère sans des mesures immédiates et parfois brutales dans le domaine de l'enseignement. Le problème rappelle celui que pose à la psychotechnique le travail industriel, qui peut être plus ou moins mutilant pour l'activité de l'homme, s'il n'en retient que des automatismes stéréotypés, des gestes mécanisés, des rythmes exclusifs, parfois éloignés de ses rythmes spontanés. De même, à chaque régime de société répondra la prépondérance de certaines attitudes mentales, qui peuvent soit être exclusives d'activités plus différenciées, et marquer une régression, soit au contraire exiger et stimuler en chacun l'épanouissement des dispositions ou aptitudes qui répondent au plus haut niveau de son évolution psychique.

C'est l'étude psychogénétique de l'homme, dont l'étude psychologique de l'enfant est une des branches principales, qui permettra d'en juger. Le développement psychique de l'enfant est fait de stades qui ne sont pas la stricte continuation les uns des autres. Entre eux il y a subordination, mais pas identité d'orientation fonctionnelle. Les activités les plus primitives sont progressivement dominées par des activités plus récentes et s'y intègrent plus ou moins complètement.

Il en est d'elles comme des fonctions nerveuses, dont Sherrington et son école ont

démontré par des sections aux différents étages de l'axe cérébro-spinal qu'elles se commandent, depuis les plus élevées jusqu'aux plus inférieures. A mesure que le système nerveux est amputé de ses parties supérieures sont libérés des systèmes d'actions musculaires qui sont, à l'état normal, inhibées, car elles compromettraient par leur persistance l'exacte adaptation du mouvement aux nécessités du comportement. Elles ne sont pas supprimées, mais intégrées à des fonctions plus aptes qu'elles à modifier les réactions suivant les besoins de la situation. L'apparition de mouvements involontaires tels que tics, agitation choréique, myoclonies, contractures diverses, est due à une insuffisance ou une rupture de cette intégration.

Entre les fonctions psychiques l'intégration est à la fois plus complexe et plus fragile. Elle peut être largement ou confirmée ou compromise par l'éducation. Sous l'influence de certaines circonstances, l'équilibre peut se rompre et des conflits renaître. Il peut résulter enfin d'une sorte d'entraînement provoqué soit de l'extérieur, soit sur soi-même, soit intentionnellement, soit par un relâchement de la volonté et abandon aux automatismes, que certaines manifestations fonctionnelles, de subordonnées redevenaient prédominantes. Dans des états où s'abolit le contrôle mental, comme l'exaltation affective ou l'hystérie, peuvent reparaître des attitudes forcées qui appartiennent à la première enfance, des crises qui relèvent de l'émotivité la plus brute et la plus élémentaire, des explosions d'activité grégaire.

Au cours de l'enfance les activités auxquelles le progrès de l'âge fait perdre leur prépondérance sont les activités liées aux fonctions végétatives, puis les activités émotionnelles et celles qui unissent le sujet à l'ambiance par une sorte de participation affective et imitative, où reste obscur le sentiment de l'autonomie personnelle et de la décision individuelle. Les étapes par lesquelles tend à s'achever l'évolution mentale, marquent, au contraire, l'avènement d'une exacte discrimination entre soi et les autres, entre les circonstances diverses des situations auxquelles le sujet doit réagir, entre les conditions de l'expérience ou de la réalité. Elles répondent dans le domaine de la perception à ce que le neurologue Head a appelé la sensibilité épicrotique, dans le domaine intellectuel à l'analyse critique et personnelle.

La comparaison de ces distinctions, d'une part, avec la succession des étapes par lesquelles sont passées les sociétés humaines et, d'autre part, avec ce que la psychophysiologie nous apprend de l'étage occupé dans les centres nerveux par nos différentes activités et sur la date de leur maturation, qui est

plus tardive pour les centres les plus élevés, doit être évidemment maniée avec la plus grande prudence, mais peut être la source de confirmations précieuses. Or il paraît établi que les centres coordinateurs des émotions se trouvent situés dans la région sous-hémisphérique du cerveau et que l'écorce cérébrale est essentiellement, selon Pavlov, un instrument d'analyse, qu'elle est, selon Monakow, construite contrairement au reste du système nerveux, non sur un plan de stricte économie, mais comme une étaléme de substance où puissent se multiplier au maximum les organes et les opérations de discrimination. Elle est, selon Head et beaucoup d'autres, le siège de la conscience différenciée, de la connaissance analytique et critique. Quant au domaine des civilisations, moins elles paraissent évoluées et plus y dominent les rites qui tendent à l'exaltation des réactions émotionnelles et des manifestations collectives, où se noie tout pouvoir de délibération personnelle.

Par conséquent les procédés d'éducation qui tendent à submerger l'activité intellectuelle, dénoncée comme néfaste, sous des clans de passion et de volonté collective, dont la force tient au caractère contagieux des démonstrations émotives, à l'abolition de l'autocritique individuelle, à l'entraînement grégaire, ramènent l'homme vers des stades qu'il avait dépassés. Une éducation qui veut respecter la totalité de la personnalité et l'intégrité des progrès réalisés devra utiliser, au contraire, chaque époque de l'enfance pour assurer aux dispositions et aptitudes correspondantes leur plein épanouissement, de telle sorte qu'il n'y en ait pas d'atrophies ou qui s'égarent, mais aussi qu'à la succession des degrés réponde une intégration progressive des activités les plus primitives aux plus évoluées. Elle ne pourra donc se dispenser d'être orientée vers le développement de l'analyse intellectuelle et de la décision autonome.

Jusqu'à ces derniers temps le tort de l'éducation, dans nos sociétés modernes, était de trop méconnaître les premières étapes et d'imposer prématurément à l'enfant les façons de penser et d'agir les plus tard venues, celles de l'adulte. Ainsi dépassait-on ses possibilités mentales et risquait-on, soit de supprimer sa spontanéité, soit de laisser son pouvoir d'intérêt inemployé chercher des objets parfois misérables ou dangereux. A cette erreur de méthode, certains régimes politiques ont récemment substitué une erreur de but infiniment plus grave pour l'intégrité de l'individu, en dénonçant les méfaits de l'intelligence et en affirmant la nécessité de la subordonner à ce qu'il y a de plus primitif. Ils en appellent à l'homme originel et, faisant passer au premier plan ce qu'il y a de biolo-

gique en lui, le sang, la race, ils y rattachent, par une extravagante confusion, des systèmes déterminés, qui prennent ainsi une sorte de fatalité et ne sauraient plus être discutés.

C'est dans toutes ses étapes, dans toutes ses manifestations qu'il faut étudier l'enfant. Sa connaissance exige la collaboration de tous ceux qui sont à un titre quelconque en contact avec lui. Mais il n'appartient pas toujours à ceux qui sont le mieux en situation de le connaître et qui parfois le connaissent le mieux, de savoir l'observer. Observer, c'est évidemment enregistrer ce qui peut être constaté. Mais enregistrer et constater, c'est encore analyser, c'est ordonner le réel dans des formules, c'est le presser de questions. C'est l'observation qui permet de poser des problèmes, mais ce sont les problèmes posés qui rendent l'observation possible. Ils dépendent eux-mêmes des recherches propres à une époque, à un milieu. Divulguer ces recherches est une tâche essentielle. Par mon enseignement je voudrais y contribuer. Je voudrais qu'il devint un centre pour tous ceux qui intéressent l'enfant. L'observation est une méthode dont l'apport est des plus riches dans la psychologie de l'enfant. Mais il se trouve que ses résultats ne dépassent guère l'âge de 3 ou 4 ans, c'est-à-dire celui où l'enfant cesse de pouvoir être constamment observé par la même personne. C'est la preuve de l'impuissance où se sent l'observateur dès qu'il ignore à quoi rattacher les aspects fugitifs et partiels qu'il a de l'enfant. La cohésion entre observateurs distincts ne peut être assurée que par une connaissance commune des problèmes, par un programme commun de recherches. Serait-ce trop d'ambition que de vouloir en fixer ici la source ?

Ce qui fait la grande difficulté de l'observation, c'est que l'observateur est en présence du réel, de tout le réel, sans autre instrument que la sagacité dont il peut disposer, et qu'entre les différents observateurs il n'y a d'autre lien que des curiosités plus ou moins orientées dans le même sens. Pour si précieux et si originaux que puissent être les résultats ainsi obtenus, la comparaison exacte et le contrôle expérimental de leur signification risquent d'être difficiles et de tarder. Comme toutes les autres sciences, la psychologie a dû armer l'observateur de moyens qui permettent d'interroger l'objet d'étude de façon précise, dans des conditions bien déterminées. Aux simples enquêtes qui jouent encore un grand rôle en psychologie, et qui consistent à recueillir la réponse de nombreux observateurs sur des faits expressément indiqués, s'est ajoutée la méthode des tests.

Son emploi s'est tellement généralisé depuis le jour où, partant d'un problème relatif à l'école, Binet lui donnait une forme systématique, qu'il pourrait paraître outrepassant d'assigner des limites à ses résultats. Elle est, pour une part, du comportement provoqué. Il suffirait théoriquement d'imaginer des problèmes, des tâches, des situations répondant à toutes les dispositions, aptitudes, virtualités du sujet, pour faire son inventaire total. Les tests ont de plus cet avantage de donner la mesure de l'aptitude mise à l'épreuve par le moyen d'une comparaison avec tous les individus susceptibles de présenter la même aptitude. Par le test l'individu est ramené au groupe, aux différents groupes dont il peut faire partie : groupe d'âge, groupe professionnel, groupe national, ethnique, social, etc. Le rang ou chacun se classe dans le groupe, peut être exprimé par le nombre. La série de ces nombres constitue l'échelonnage du test. Par le moyen du test tout pouvoir mental devient numériquement mesurable. En même temps le test établit une relation. A chaque groupe ou catégorie répond un facteur : facteur âge, facteur dispositions naturelles ou apprentissage, facteur race ou condition sociale, etc. En comparant non plus l'individu à ceux de sa catégorie, mais le même sujet à travers plusieurs catégories, on pourra mettre en évidence les facteurs qui agissent ou n'agissent pas sur lui. Ainsi le test aboutit à expliquer la réalité psychique par les facteurs dont elle dépend.

Les résultats que donnent le test sont de trois sortes. Il est un coup frappé en un point bien déterminé de ce clavier d'aptitudes qu'est l'individu. Il projette l'individu, aptitude par aptitude, sur cette échelle graduée que donne l'ensemble des autres individus. Il rend possible de vérifier les rapports des aptitudes entre elles, de constater comment elles varient les unes par rapport aux autres, c'est-à-dire de reconnaître qu'il y a entre elles un lien de coexistence ou non et le degré de cette liaison, la probabilité, la nécessité plus ou moins grande de cette coexistence.

Mais il s'agit alors d'une nécessité générale et purement statistique, qui substitue à l'étude de l'individu celle de systèmes fonctionnels. La méthode des tests n'a-t-elle pas l'inconvénient de résoudre l'individu en une simple collection d'aptitudes et de le dissoudre par leur intermédiaire dans des ensembles qui le dépassent : groupes d'individus ou systèmes fonctionnels ? C'est ce que lui objectent différentes écoles de psychologues.

Sans doute les tests permettent de tracer le profil psychologique de chacun. Le procédé est simple. Il suffit d'aligner les notes repré-

sentatives de chaque épreuve en les inscrivant chacune à son niveau, puis d'unir ces différentes hauteurs par une courbe. Les tracés ainsi obtenus sont aussi différents d'individu à individu que peuvent l'être ceux du visage. Il est également possible de découvrir entre eux des parentés qui permettent de les distribuer entre un certain nombre de types. Incontestablement le procédé du profil psychologique a une sorte d'évidence qui le rend précieux. Mais on peut lui reprocher d'être plus en rapport avec les tests utilisés et leur objet particulier qu'avec l'individualité du sujet. Il changerait si la collection des tests changeait, s'ils étaient différemment combinés et systématisés. Leur choix est plus ou moins arbitraire. Il est nécessairement incomplet. Ils ne font enfin que se juxtaposer. Et la personnalité psychique ne présente-t-elle pas des lois structurales complexes et profondes ?

Selon certains psychologues, un trait isolé n'a qu'une signification superficielle. Ce qui peut lui donner sa vraie signification c'est l'ensemble dont il fait partie. Dans un autre ensemble son rôle et sa portée seraient différents. Une simple addition de traits isolés ne peut rien donner de plus que ce qu'ils apportent chacun. Ce n'est pas des parties vers le tout qu'il faut procéder, mais du tout vers les parties. Cette théorie des ensembles trouve son application dans tous les domaines de la psychologie : celui de la perception, celui des réactions adaptées, celui de la mémoire, des habitudes ou de la compréhension intellectuelle. Comment ne s'appliquerait-elle à cet ensemble des ensembles qu'est la personnalité psychique, à cet enchaînement d'ensembles qu'est une évolution ?

Donc la méthode des tests serait plus un moyen d'analyse, de vérification et de mesure qu'un moyen d'investigation et d'invention. Elle ne permettrait pas de saisir le réel organisé ou du moins elle ne pourrait en donner, par le jeu des corrélations ou des supercorrélations, par le jeu de ces ingénieuses mathématiques qui ont été imaginées par Spearman ou par ses émules, qu'une image impersonnelle et abstraite. Elle serait inapte à réaliser ces formes ou types dans lesquels peut être encadrée la masse diverse et flottante des individus. C'est plutôt l'étude de l'individu dans sa complexité qui permettra d'aboutir à la structure simplifiée mais encore particulière qui se dénomme type. Le psychologue doit savoir découvrir les cas significatifs et en extraire cet ensemble essentiel qui se trouvera d'autres exemplaires dans la réalité. L'analyse et la mesure interviendront alors pour ramener cette structure particulière à ses conditions d'existence.

La recherche psychologique suppose un

double mouvement. L'application à tous de la même épreuve pour vérifier chez tous l'existence et le degré de l'aptitude ou de la fonction correspondante. L'application au même sujet de toutes les épreuves, de tous les procédés d'examen qui peuvent servir à mettre en évidence le type ou la loi de sa structure et de son évolution originales. « Tout » a évidemment ici un sens relatif. L'expérience montre qu'une même épreuve n'a qu'un nombre limité de degrés et le calcul des probabilités que tous ces degrés seront mis en évidence, avec leur fréquence relative, en testant un nombre limité d'individus. A un même sujet d'autre part, il ne peut être question d'appliquer un nombre indéfini d'épreuves et de mesures. Mais il faut que l'expérimentateur ait à sa disposition toutes celles que l'examen du sujet l'incitera à essayer. C'est ici que l'existence du laboratoire est indispensable.

Au laboratoire se font nécessairement les examens qui exigent un ensemble d'instruments difficiles à transporter et pour lesquels l'isolement est nécessaire. Beaucoup d'entre eux sont essentiels pour atteindre aux sources du psychisme chez l'enfant et pour suivre son développement. Mesures physiologiques, mesures sensorielles, mesure des réactions motrices. Et surtout ces mesures qui donnent pour chacun la formule de son rendement, de ses possibilités vitales et mentales et qui vont de la vitesse avec laquelle il est capable de réagir à une excitation jusqu'à la courbe de travail où s'inscrivent sa fatigabilité, les oscillations de son rendement par fraction de temps, c'est-à-dire le rythme de son activité. Rythmes très variables d'un individu à l'autre et qui sont en connexion simultanément avec les origines végétatives de l'activité, avec ses modalités affectives, avec les pulsations de l'attention et du travail mental.

L'isolement du laboratoire est nécessaire à l'exploration en profondeur de l'enfant. Il est bien vrai, sans doute, que pour connaître son comportement, il est indispensable de l'observer dans les différents champs et dans les différents exercices de son activité quotidienne, c'est-à-dire en particulier à l'école. Mais il n'est pas moins vrai que chaque milieu le modifie momentanément. Son attitude devient complémentaire des attitudes prises autour de lui. Il est le partenaire d'autres personnages dans un groupe durable ou purement occasionnel. Sans doute le rôle et la place qu'il y tient sont-ils en partie déterminés par ses propres dispositions, mais l'existence du groupe et ses exigences ne s'en imposent pas moins à sa conduite. La nature du groupe, ses éléments viennent-ils à changer, ses réactions changent aussi. Dans sa fa-

mille, en classe vis-à-vis du maître et de chaque maître, avec ses camarades, au travail et dans les jeux son attitude est sujette à se modifier. Pour trouver en quel point se recourent ses diverses attitudes, il faut donner à l'examen dont il est l'objet une nouvelle dimension où soient mis en évidence l'échelonnement des conditions et des motifs qui dans le présent et du fond de son passé exercent leur poussée sur sa conduite.

Cette liaison nécessaire des points de vue, je voudrais pouvoir la réaliser. Elle exige évidemment des collaborations étendues. C'est à ces collaborations que je veux faire appel. Je sais par l'intérêt que soulèvent au

jour d'hui les questions relatives à l'enfance qu'elles ne me feront pas défaut.

Pour les problèmes de l'éducation, ces collaborations devront s'étendre encore. Partout ils se posent : dans la pratique quotidienne comme dans les principes et dans l'organisation nouvelle de l'éducation. Ce n'est pas ici le lieu de les énumérer. Ils sont trop nombreux et trop sujets à se renouveler incessamment. Je veux seulement affirmer qu'en réponse aux collaborations dont je sens la nécessité, je donnerai la mienne tout entière à ceux qui vouent leurs soins à la cause de l'éducation.

La Réadaptation du Certificat d'Études Primaires Élémentaire

AVERTISSEMENT

Ce rapport n'est pas le travail d'un homme. Un tel travail ne saurait présenter quelque valeur que s'il est l'œuvre de nombreux collaborateurs.

C'est bien ce que nous avons tâché de réaliser.

À la demande du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, le Groupe du Nord des Amis de l'École Nouvelle et l'Éducateur Prolétarien ont ouvert une vaste enquête. Un questionnaire a été publié dans toutes les revues pédagogiques.

Une centaine de rapports ont été recueillis et minutieusement dépouillés.

Un premier rapport a été communiqué et discuté au Congrès de la Coopérative de l'Enseignement Laïc le 28 mars. À la suite d'un échange de vues entre les principaux artisans de cette enquête, après l'avis de certaines personnalités du mouvement pédagogique moderne : M. le Professeur Wallon, M^{lle} Flayol, MM. Vérel, Freinet, Guet, Hulin et autres, le présent rapport a pu être établi.

Simple projet susceptible d'être modifié et que nous offrons aux auteurs de la prochaine réforme, en vue de les aider à améliorer dans toute la mesure du possible notre « bachot de guerre ».

* *

La réforme du certificat d'Études Primaires, depuis longtemps souhaitée par l'ensemble des Éducateurs, devient d'une impérieuse nécessité — conséquence de la Réforme de

l'Enseignement annoncée par le projet de loi Jean Zay.

Si ce projet Zay n'était, semble-t-il, qu'un premier thème général de la réforme, on pourrait s'étonner que la modification du C. E. P. n'y soit déjà annoncée.

L'exposé des motifs du projet saurait pour- tant :

« Nous proposons de rendre obligatoire la possession du C. E. P. et d'exiger ainsi, de la part des futurs élèves de nos lycées, collèges, écoles primaires Supérieures et techniques un *minimum de connaissances et d'Aptitudes.* »

Les termes « connaissances » et « aptitudes » semblent indiquer qu'on se propose de demander au C. E. P. d'être à la fois la sanction d'études terminées et un moyen de déceler les aptitudes à profiter des études à venir.

D'où une question préalable de première importance :

Le nouveau certificat d'études doit-il — ou peut-il — être à la fois un examen de contrôle des connaissances et un examen d'aptitudes ?

L'examen dans sa forme actuelle peut bien tendre à estimer la possession de certaines connaissances et de certaines aptitudes, mais son manque absolu d'objectivité conduit à des résultats tellement confus, qu'il n'est pas possible de persister dans cette voie. Donc une réforme s'impose — et elle s'imposera

même si la réforme de l'Enseignement n'était pas envisagée.

Une troisième exigence se marque de plus en plus parmi les instituteurs qui voudraient un *examen dit de fin d'études du premier degré accessible non plus comme l'examen actuel à 55 % des écoliers, mais à tous les enfants normaux.*

En vue de résoudre la difficulté au mieux pour chacun, nous proposons deux solutions :

1^{re} Solution

Que le C. E. P. devienne — il ne l'est pas — un examen de contrôle de connaissances accessibles à tous les enfants normaux dont la scolarité aurait été régulière.

Que la possession du C. E. P. permette l'entrée dans une classe d'Orientation où serait organisée d'une manière beaucoup plus sérieuse et durant une année la première orientation.

Un examen spécial serait peut-être organisé à la fin de cette année d'orientation en vue de désigner — compte tenu du travail scolaire — les élèves susceptibles de profiter de l'enseignement du second degré.

2^e Solution

Si cette première solution — la meilleure nous semble-t-il, — ne pouvait être retenue, nous proposerions l'institution d'un examen (A. B.) comportant :

a) des épreuves A en vue du contrôle des connaissances et d'utilisation de ces connaissances. Cette partie A resterait accessible à tous les élèves normaux.

b) une épreuve ou des questions B, d'un caractère différent, contrôle d'aptitudes.

Le succès aux épreuves A conférerait le certificat d'Études.

Le succès aux épreuves A. B. permettrait l'accès aux classes d'orientation là où elles sont créées et ailleurs l'accès en 6^e.

RÉGIME DU NOUVEAU CERTIFICAT D'ÉTUDES

Pour plus de clarté et à seule fin de marquer la différence entre le nouvel examen et l'Ancien, nous donnons ci-dessous un texte destiné à servir de base à l'arrêté qui remplacera l'arrêté du 1^{er} février 1924.

1^o Les candidats au C. E. P. élémentaire doivent avoir atteint 12 ans révolus au 31 décembre de l'année où ils se présentent.

Une dispense d'un an sera accordée aux élèves susceptibles d'entrer dans l'Enseignement du deuxième degré (art. 6 du projet de J. Zay).

Tous les enfants qui fréquentent les écoles primaires devront être présentés pour la première fois au plus tard dans leur 13^e année.

2^o L'inscription des candidats se fera comme par le passé mais les parents qui désirent que leur enfant profite de l'enseignement du deuxième degré devront produire une demande écrite. Aucun candidat ne doit figurer sur la liste avec la mention « présenté par la famille ».

3^o On instituera autant de commissions qu'il sera nécessaire pour éviter aux enfants des déplacements trop fatigants (la correction des épreuves étant reportée à plus tard, la présence de l'Inspecteur n'est pas absolument indispensable et la responsabilité de la présidence pourrait être assurée par un directeur ou un professeur d'E. P. S. ou d'École Normale).

4^o Seuls les membres de l'Enseignement public en *exercice* peuvent faire partie des commissions.

5^o La durée totale de l'examen n'excèdera pas 6 heures : 4 heures le matin, 2 heures l'après-midi.

Diverses mesures sont envisagées pour réduire au maximum la fatigue des enfants (alternance de certaines épreuves par exemple).

6^o *Epreuves* (en raison de son importance, cette question est traitée à part) voir plus loin).

7^o Toutes les épreuves ont lieu à huis clos.

8^o Les épreuves orales seront supprimées ou organisées sérieusement (voir plus loin).

On n'établira aucune distinction entre les épreuves dites autrefois de 1^{re} et de 2^e série.

9^o La correction des épreuves sera effectuée la semaine suivante soit au chef lieu de Canton, soit dans une autre ville.

C'est le seul moyen :

d'assurer un contrôle vigilant des épreuves et d'organiser un oral sérieux si on le maintient.

une correction moins hâtive des copies d'après des barèmes soigneusement établis et uniformes.

Peut-être serait-ce là encore un moyen d'épargner aux enfants échoués le retour humiliant au village au milieu de camarades « triomphants ».

Les maîtres qui présentent des candidats seront présents au centre de correction et se tiendront à la disposition de la commission porteurs de carnets de scolarité, à seule fin de donner leur avis en cas d'échec immérité de tel ou tel candidat.

10^o La note zéro ne sera éliminatoire que si l'élève n'obtient pas un nombre de points supérieurs de 5 unités au total général exigible.

Toutefois, pour maintenir la valeur de l'épreuve d'orthographe, peut-être pourrait-

on en outre convenir, qu'au dessus de 5 fautes, le total général subirait un décompte progressif.

| | |
|---------------------|--------------|
| 6 fautes 1/2 Point. | 9 — 2 Point. |
| 7 — 1 — | 10 — 2 1/2 — |
| 8 — 1 1/2 — | |

au-dessus de 10 fautes, 2 points par faute.

11° Les mentions sont supprimées.

12° Le succès au C. E. P. ne sera effectif et le diplôme ne sera remis aux lauréats qu'à la fin de la scolarité primaire et à condition que l'élève continue à donner satisfaction au point de vue de la fréquentation, du travail et de la conduite.

13° Tout en maintenant à l'examen son caractère essentiel de contrôle de connaissances, des mesures sont à envisager pour éviter que ces connaissances restent, comme par le passé, le plus souvent *verbales*.

La forme et la nature des questions à poser doivent le permettre.

*
**

EPREUVES

Le choix des épreuves est subordonné à la solution de plusieurs difficultés à résoudre préalablement. Nous en voyons quatre.

1) LA RÉFORME DES PROGRAMMES NE DOIT-ELLE PAS PRÉCÉDER L'EXAMEN ?

Ce serait, en effet, la première réforme à considérer et nous sommes les premiers à la demander. Seulement depuis 14 ans que les programmes de 1923 sont soi-disant « appliqués » le Certificat d'Études qui devrait être le couronnement de ces programmes semble avoir évolué à part.

« Plus d'air, plus d'aisance, plus de lumière, plus de joie et partant plus de travail ». C'était le désir du regretté P. Lapie et c'est dans la conclusion de la circulaire du 20 juin 1923 qu'il demandait tout cela. Ce qu'on a vu ? Les auteurs de manuels, tous rédigés dit-on conformes aux programmes de 1923, nous ont produit des ouvrages volumineux où les conseils de P. Lapie, si non méconnus ont été bien mal appliqués. Ah, les manuels scolaires !

Et le C. E. P., reflet de ces erreurs a pris une forme de contrôle encyclopédique vraiment déraisonnable — on peut dire intolérable — de sorte que les instituteurs se sont vus obligés de négliger les Instructions officielles et de *préparer* les élèves au C. E. P., de les *entraîner* à *passer* et en dernière heure de *souhaiter* qu'ils réussissent au C. E. P., véritable jeu de hasard pour les élèves moyens.

Dans ces conditions, tous ceux qui ont suivi avec une réelle amertume la mort des Instructions officielles en sont venus à penser

que l'examen étant devenu le véritable régulateur des études, c'est d'abord l'examen qu'il faut réformer.

Tel examen, tel travail scolaire et nous ne pouvons guère avancer, tant que le C. E. P. restera une revue — fatras de connaissances non assimilées, tant qu'on a y fera pas la chasse au verbalisme, au « parcourisme » vide, tant qu'il faudra « bachoter » pour y réussir.

Il va de soi, que l'aménagement des programmes s'impose en même temps et ici nous ne saurions mieux faire que dire toute notre admiration pour le nouveau Plan d'Études Belge qui pourrait, à bien des égards — mutatis mutandis — nous servir d'exemple (1).

Beaucoup d'instituteurs réclament des programmes limitatifs, notamment pour l'Histoire, Géographie, Sciences où serait fixé d'une manière très précise disent-ils, ce qu'un enfant de 12 ans doit savoir.

II) NATURE DES ÉPREUVES : Tests ou épreuves habituelles.

Les épreuves ordinaires ne sont plus très en faveur dans les milieux qui se réclament de l'Éducation nouvelle. On assure que ces moyens de contrôle ont « fait leur temps » et non « leurs preuves ». On préférerait le TEST moyen de contrôle beaucoup plus scientifique.

Sans entrer dans les détails de cette importante question, et tout en marquant notre préférence pour les TESTS, convenons que le moment n'est pas encore tout à fait venu de les utiliser à l'exclusion des autres épreuves : personnel non préparé — manque d'un organisme central chargé d'élaborer ces tests, etc. Et puis, rappelons-nous avec Franklin que la « vérité » entre si difficilement dans la cervelle humaine qu'on peut la comparer à un clou qu'il faudrait enfoncer non par la pointe, mais par la tête. Bornons-nous donc à ceci.

a) Application à l'examen de certains procédés mis en lumière par les tests.

1. Fournir à chaque élève une copie des questions.

2. Préparer les questions avec soin, ne poser aucune question ambiguë pour éviter la divergence des réponses, les établir de telle sorte qu'une seule réponse correcte soit possible.

3. Donner aux élèves des instructions précises sur le travail qu'ils ont à exécuter.

4. Apprécier objectivement d'après des règles bien définies.

(1) Lire le n° spécial de l'Éducateur Proletarien et le n° 127 de *Pour l'Ère Nouvelle*.

5. Déterminer la durée des épreuves si cette durée est significative.

(Voir Dottrens : « Le problème de l'Inspection », p. 174).

b) Utilisation si possible d'un test pour l'épreuve B.

L'ORAL SERA-T-IL SUPPRIMÉ ?

C'est un vœu presque unanime du personnel.

S'il en est ainsi, supprimera-t-on toutes les épreuves qui constitueraient la deuxième série : lecture expressive, récitation et chant, calcul mental, éducation physique, et demandera-t-on aux inspecteurs d'assurer le contrôle de ces matières dans les classes ?

Certains demandent le maintien de la lecture expressive. D'autres pensent que l'épreuve de lecture silencieuse serait beaucoup plus probante.

On demande aussi, que l'Éducation physique fasse l'objet d'un examen séparé, sorte de brevet physique scolaire.

On souhaite encore que l'épreuve de calcul mental soit faite par écrit. D'autres estiment qu'il faudrait tenir compte du temps, donc procéder oralement. Exigences difficiles à satisfaire toutes ensemble.

L'Examen commence à 8 heures.

| Epreuves | Durée (Minutes) | Notation |
|---|-----------------|----------|
| MATIN | | |
| Rédaction..... | 50 | 10 |
| Dictée sans questions..... | 20 | 10 |
| Récréation..... | 10 | |
| Gymnastique..... | 30 | 10 |
| Lecture silencieuse d'un texte polygraphié avec questions.. | 30 | 10 |
| Arithmétique..... | 50 | 10 |
| Dessin ou travail manuel..... | 50 | 10 |
| Durée totale matinée..... | 4 h. | |
| SOIR | | |
| Epreuves B. (sélection)..... | 50 | 20 |
| Histoire, Géog., Sciences, épreuve (écrite ou orale).... | 40 | 10 |
| Lecture expressive préparée, sans questions..... | 5 | 10 |
| Calcul mental (oral ou écrit)... | 10 | 5 |
| Récitation et Chant..... | 10 | 5 |
| Ecriture..... | | 10 |
| Total soir environ..... | 2 h. | |

Total des points.....

A seule fin d'indiquer comment nous souhaitons que les épreuves orales soient organisées, nous supposons qu'elles seront maintenues.

IV. DEUX EXAMENS A ET B OU UN SEUL EXAMEN (A. B.).

Provisoirement on peut prévoir un seul examen (A. B.).

Il suffirait d'organiser :

1° soit la correction séparée des épreuves écrites de ceux qui déclarent vouloir suivre l'enseignement du deuxième degré.

2° soit d'ajouter certaines questions à quelques épreuves essentielles (à l'épreuve de lecture silencieuse, à l'épreuve d'arithmétique) voir plus loin.

3° d'instituer une épreuve B. spécialement destinée à révéler les aptitudes, voir plus loin.

4° pour plus de sécurité, les trois mesures précédentes pourraient être prises à la fois.

*
*
*

Voici, à titre d'exemple, quelle pourrait être la physionomie de l'examen complet — on notera ces deux préoccupations dominantes ;

1° Organiser un examen sérieux quoique simple.

Observations

La moitié des candidats passe en gymnastique pendant que l'autre moitié fait la lecture silencieuse et réciproquement.

La lecture silencieuse pourrait compter des questions B. spéciales sélection. Avec ou sans questions B. spéciales (sélection).

Si cette épreuve B. n'était pas instituée, ces 20 points seraient répartis entre les diverses questions B. spéciales.

Si l'épreuve H. G. S. est passée par écrit, on peut diviser les lauréats en 2 sections, l'une passe l'épreuve H. G. S. pendant que l'autre subit l'interrogatoire oral. Cela évite le désordre.

Notée sur l'ensemble des copies quant à la lisibilité.

Examen A. : 100

Examen B. : 120

2° Réduire le plus possible la fatigue des candidats par une alternance convenable des épreuves, par la suppression de toute attente inutile (pas de banquet interminable) par une organisation matérielle parfaite.

D'un mot :

Un examen sérieux quoique *simplifié et allégé* qui ne sera plus une *loterie* pour les candidats moyens, ni une *simple formalité* par aucun de ses aspects, ni une *épreuve d'endurance* pour les candidats, ni enfin une *foire* aux médailles quelque peu ridicule.

Sont définitivement admis les candidats ayant obtenu 50 points examen A.

Sont admis à suivre l'Enseignement du deuxième degré les candidats ayant recueilli par exemple 70 points à l'examen A et 15 points à l'examen B.

EPREUVES

Les propositions qui suivent ne sont bien entendu que des suggestions, c'est pourquoi il nous arrive d'en présenter plusieurs pour la même question, en vue de ne pas donner à ce projet l'allure d'un *tout indivisible*.

Ce que nous recherchons, c'est une réforme inspirée des propositions.

Nous supposons ici que seules restent à l'oral les épreuves difficilement contrôlables par écrit.

Composition française : la difficulté consiste à proposer des sujets pour lesquels tous les candidats aient pour le moins quelque chose à dire ; sujets qui se tiendraient résolument dans l'ordre de l'activité et des intérêts enfantins. On propose quantité de sujets, qui n'ont d'intérêt, que pour des adultes et que seuls les candidats rompus à ce genre d'exercice peuvent traiter dans la forme demandée. Car il y a une *forme*, la bonne, la seule bonne, et qu'on pourrait appeler la forme écrivain au petit pied.

Que les correcteurs s'habituent à ne plus primer cet aspect particulièrement dangereux, bien qu'inaperçu — du verbalisme. Les enfants ont des idées, des intérêts à eux ; qu'on les invite à écrire cela en toute franchise et qu'on ne dise plus comme cet inspecteur devant une copie : « ça c'est trop fanfan ».

Nous proposerons donc, deux sujets au choix.

Compte rendu d'une lecture d'un texte bien choisi faite aux candidats une ou deux fois immédiatement avant l'épreuve de C. E.

Histoire commencée à compléter (appel à l'imagination).

Rédaction d'après film d'images (voir Vêrel, maison d'éditions des primaires, à Chambéry).

Le moins mal serait peut-être le compte

rendu d'un film très simple et très intéressant (pas de guignoleries) passé aux candidats le jour de l'examen ou encore une interprétation d'image (tableau artistique ou scène de la vie enfantine.)

DICTÉE SANS QUESTIONS.

NOUS PROPOSONS la suppression des questions pour les raisons suivantes :

1° La dictée contrôlera seulement l'orthographe il est nécessaire que chaque épreuve ait un but déterminé aussi net que possible.

2° Les questions dans la forme où on les pose habituellement contrôlent le plus souvent un savoir verbal en grammaire (analyses formelles que l'enfant est entraîné à résoudre mais qu'il ne comprend pas).

S'attachent à des *détails de vocabulaire* que l'enfant résoud ou ne résoud pas mais qui n'attestent pas sa connaissance du français. Nous préférons et de beaucoup l'épreuve de lecture silencieuse.

Des expériences et les examens eux-mêmes ont montré combien les dictées proposées sont de difficultés inégales. Tel qui échoue à X serait reçu à Y. Dictées différentes, c'est bien le règne de l'à peu près, de la chance.

Ici on pourrait utiliser de bons tests d'orthographe, souhaitons-le mais puisque nous voulons obtenir une réforme n'en demandons pas trop.

Ce projet, on l'a vu, prévoit la correction ultérieure des épreuves. C'est le seul moyen de modifier par un barème approprié les résultats que pourrait donner une dictée de difficulté inattendue.

En effet, lors de la correction, il sera facile de relever rapidement *toutes* les fautes commises, d'établir un barème provisoire, de l'expérimenter sur les copies les plus mauvaises (les fautes ayant été soulignées seulement) et s'il est trop sévère de la modifier en conséquence. C'est là, nous en convenons, un jeu de bascule assez curieux et qui pourra faire sourire les auteurs et amis de TESTS mais nous ne voyons pas moyen de faire mieux.

On a proposé encore de recueillir des dictées, de les expérimenter, de retenir celles dont le niveau correspondrait au savoir d'un enfant de 12 ans, de constituer aussi un stock abondant de dictées expérimentées, qui s'augmenterait sans cesse, où les I. A. n'auraient qu'à puiser. L'idée est à retenir — elle n'est pas nouvelle, lire l'excellent article de A. Belot, bulletin avril-mai 1925, 204-205 de la société Binet.

GYMNASTIQUE.

Beaucoup se demandent si l'épreuve de gymnastique peut être sérieuse. Ils rappellent qu'une épreuve significative devrait se passer sur un terrain approprié, dans une

tenue spéciale. C'est pourquoi on croit qu'il vaudrait mieux supprimer l'épreuve de gymnastique et s'inspirer des dispositions suivantes :

1° Que l'épreuve d'éducation physique soit passée séparément et seuls les candidats qui y réussiraient recevraient le diplôme C. E. P. Les épreuves seraient passées à 12-13 ou 14 ans.

2° Que cette épreuve toujours passée séparément fasse l'objet d'une mention qui serait portée sur le diplôme.

3° Peut-être que le brevet sportif populaire premier degré, récemment institué, pourrait être exigé.

Sans entrer ici dans la querelle qui divise partisans et adversaires de la méthode dite naturelle de G. Hébert, avouons que nous accorderions volontiers nos préférences à cette méthode, non seulement parce qu'elle semble s'harmoniser au mieux avec les tendances générales d'une éducation moderne intégrale et qu'elle intéresse les enfants, mais surtout parce qu'elle se prête à un contrôle précis, voir G. Hébert « Le code de la force », lib. Vuibert.

A titre d'exemple et en raison de l'importance de cette question, nous publions en appendice un article indiquant comment le contrôle pourrait être organisé.

LECTURE SILENCIEUSE AVEC QUESTIONS SUR CETTE LECTURE.

Le but de cette épreuve serait de voir si l'enfant sait lire — et lire silencieusement pour lui. Indiscutablement c'est bien la lecture silencieuse qui est la plus utile dans la vie.

Voici comment on procéderait à titre d'exemple : remettre à l'enfant une copie sous forme de double feuille 21-27 comportant à gauche un texte imprimé ou photocopie très net ; la page de droite étant réservée aux questions et réponses.

A un signal le candidat ouvre la feuille, lit le texte silencieusement et répond aux questions à droite.

Voici les instructions à donner aux candidats avant de distribuer la feuille.

L'examineur ouvrant la feuille à distance montre qu'il y a un texte à gauche et des questions à droite — puis il lit deux fois les instructions ci-dessous sans rien ajouter :

1° Vous lirez *lentement* le texte imprimé que voici à gauche pour *bien le comprendre*, vous devez le lire *tout bas*. Défense absolue de dire un mot. Vous ne devez poser aucune question ni à l'examineur qui est dans la salle, ni à votre voisin.

2° Après avoir lu *silencieusement* et attentivement ce texte, vous répondrez de votre mieux aux questions sur la page droite que

voici. Si une question vous semble trop difficile, passez là, et vous la reprendrez tout à l'heure, s'il vous reste du temps.

Exemple de texte pour la lecture silencieuse :

Le maudit

La petite avait été prise d'un étourdissement en entrant là-dedans, dans la chaise.

Après un petit temps, elle rouvrit les yeux. Sans bouger. Elle regarda autour d'elle. Au-dessus de sa tête il y avait le grand nez busqué du Maudit et ses yeux fous. Il allongea le coup et souffla par les...1

Allait-il mordre ? Elle était si brisée, que cela lui fût égal. Mais il ne mordit pas.

Il avait l'air de dire que ce n'était pas bien dangereux, *ce petit bout d'animal* tombé là dans sa paille. Mais il surveillait tout de même du coin de l'œil, car le Maudit était une bête...2

Bientôt il baissa la tête de nouveau. Marie s'enhardit et elle leva la main pour le...3

Il n'était pas si méchant que ça, ce Maudit. Il fallait savoir le prendre. Cette petite main qui lui parcourait le museau, non pas du bout des doigts, mais bien à plat, il faut croire que ça lui était...4

De ce jour, Marie entra dans...5 comme il lui plut. Il lui arriva de voler des carottes pour les porter à son ami ; et de rire maigré sa mère, en voyant le grand Maudit noir tendre le...6 pour fouiller dans sa poche.

Chaque matin, quand elle le conduisait au pré, il dansait bien un peu au bout de sa longe, mais il la suivait, tandis qu'avec d'autres, il eût fait feu des quatre fers.

D'après Marie Colmont « Claques Patins ».

Questions A

1° « Le maudit » est-ce une personne ou un animal ?

2° Quelle personne ou quel animal ?

3° Le maudit est-il méchant ?

4° Est-il méchant avec tout le monde ?

5° Marie a-t-elle peur de lui ?

6° Que lui donnait-elle en cachette ?

7° Dans le texte ci-dessous, mettez N sous les noms ; A sous les adjectifs ; V sous les verbes ; P sous les pronoms.

Après un petit temps, elle ouvrit les yeux. Sans bouger. Elle regarda autour d'elle. Au-dessus de sa tête, il y avait le grand nez du Maudit et ses yeux fous.

Questions B (Examen de sélection)

1° Pourquoi l'a-t-on appelé « Le Maudit ».

2° Où était Marie lorsqu'elle eut un étourdissement.

3° Qui est ce « petit bout d'animal » (10^e ligne).

4° Qui était Marie ?

5° Ecrivez ci-dessous les mots manquants remplacés dans le texte par un trait.

- | | |
|--------|--------|
| 1..... | 4..... |
| 2..... | 5..... |
| 3..... | 6..... |

ARITHMÉTIQUE :

Il nous paraît indispensable de contrôler séparément.

— La possession par l'enfant des mécanismes de calcul.

— Et son habileté à résoudre un problème simple. Les deux épreuves étant essentiellement différentes, il serait désirable de convenir :

1° Que la durée totale de 40 minutes sera partagée en deux parties :

20 minutes pour le calcul mécanique.

20 minutes pour le problème.

2° Que l'élève ayant terminé les opérations avant l'expiration des premières 20 minutes pourra rendre sa copie d'opérations et commencera le problème.

3° Qu'à la 21^e minute les copies d'opérations seront ramassées.

Opérations :

On pourrait avantageusement utiliser un test d'opérations organisé de manière que l'élève doit résoudre des opérations de difficulté croissante dans un ordre indiqué : addition, soustraction, multiplication, division, puis une autre série ; un pourcentage, quelques opérations simples sur les fractions, etc., l'élève normalement entraîné, doit pouvoir calculer le tout en 15 minutes.

Problème :

Ce problème doit évoquer des situations familières à l'enfant. A rejeter tout ce qui risque de dérouter un seul candidat par suite de situation inattendue. Exemple : problèmes de courriers, de rentes, de revenus de propriétaire.

Il s'agit de contrôler un minimum de sens mathématique, non l'aptitude à résoudre des problèmes que la vie ne pose guère et qu'un enfant ne peut comprendre. Il ne résoud ces questions, que s'il a été entraîné. C'est presque une mécanique bien montée, qu'il met en marche. On trouvera de nombreux exemples de problèmes à retenir dans certains ouvrages destinés à la préparation au C. E. P. et notamment dans celui de MM. Marijon, Masseron et Delaunay « Le Calcul à l'École Primaire », librairie Hatier.

Epreuve de calcul B : Si on décide d'ajouter quelques questions destinées aux candidats pour le deuxième degré, voici un exemple de ce que pourraient être les questions (deux seraient suffisants).

1° Tracer un cercle de 5 cm. de rayon, inscrivez-y un carré.

2° Tracer une ligne de 112 m/m très exactement et divisez-la en 7 parties égales.

3° Tracer très exactement un rectangle de 5 cm. 4 de long sur 4 cm. de large et divisez-le en trois parties égales.

4° Tracer un triangle rectangle dont les côtés de l'angle droit auraient exactement 3 cm. et 4 cm., divisez ce triangle en deux triangles égaux.

5° Je dépense la moitié de mon avoir puis la moitié du premier reste. quelle fraction me reste-t-il de mon avoir ?

DESSIN ET TRAVAIL MANUEL.

Dessin :

Composition décorative libre avec motif imposé (naturel ou géométrique).

Dessin de mémoire d'un objet présenté seulement quelques instants avec la faculté d'interprétation (sens artist.).

Illustration d'un texte lu. (Soit la dictée, soit le texte de la lect. silencieuse, soit la composition française du candidat).

Ne pas imposer les outils ; les candidats peuvent peindre ou utiliser crayon, crayolor, encres, pume, etc.

Travail Manuel : Exercice vraiment pratique, montrant que l'enfant sait mesurer. Ex. : découper un carré dans un carton uni (dim. 12 x 12) ; coller au centre un cercle de 3 cm. de rayon ; peut-être se combinerait bien avec arith. : calculer surface non couverte par ex. (correction avec gabarits très exacts) ou contrôle sérieux dans les classes.

EPREUVE SPECIALE B (sélection TEST).

Il faudrait organiser cette épreuve avec un très grand souci si on veut qu'elle ait un sens. Nous ne saurions indiquer en détail ce que pourrait être cette épreuve : voici cependant quelques idées à ne pas perdre de vue :

Cette épreuve B doit contrôler moins la possession que l'aptitude à tirer partie des connaissances acquises.

Ce doit être une épreuve d'intelligence. Il existe déjà de très bons tests là-dessus, il faudrait en créer d'autres.

Il n'est peut-être pas absolument nécessaire que ce soient des épreuves étalonnées puisqu'il s'agit d'un jugement sérieux certes, mais provisoire et qu'il s'agit d'être très prudent, puisque d'autre part l'examen A constitue déjà une donnée sérieuse dont il faut tenir compte pour la dite sélection. Nous avons prévu qu'un total des points par exemple 2/3 du total de l'examen A serait exigé des candidats pour le deuxième degré.

Si donc on décide d'utiliser un test, les

| | |
|-----------------------|---|
| Hauteur avec élan : | 0 m. 35 ; 0,40 ; 0,50 ; 0,60 ; 0,70 ; 0,80 ; 0,90 ; 1 ; 1,10 |
| Longueur — — : | 1 m. 05 ; 1,50 ; 1,75 ; 2 ; 2,50 ; 2,75 ; 3 ; 3,50 ; 4. |
| Hauteur sans élan : | 0 m. 30 ; 0,35 ; 0,40 ; 0,45 ; 0,50 ; 0,55 ; 0,60 ; 0,70 ; 0,80 ; 0,90. |
| Longueur — — : | 1 m. 20 ; 1,25 ; 1,30 ; 1,40 ; 1,50 ; 1,60 ; 1,80 ; 2 ; 2,10 ; 2,20. |
| Grimper corde lisse : | 1 m. ; 1,50 ; 2 ; 2,50 ; 3 ; 3,50 ; 4 ; 4,50 ; 5 ; 6. |
| Lancer 4 kilogs : | 2 m. ; 2,50 ; 3 ; 3,50 ; 4 ; 4,50 ; 5 ; 5,50 ; 6 ; 6,25. |

ce qui pourrait donner à l'examen :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (décalcar de 1 pour les élèves ayant plus de 13 ans).

L'étude de 59 enfants (garçons et filles) avec ce barème fait constater que les membres inférieurs sont régulièrement plus développés que les membres supérieurs, ceci ne surprendra aucun maître dans nos campagnes. Les totaux de 10 candidats ou C. E. P. avant tout entraînement, ont été ceux-ci :

Garçons : 18 19 8 12 18 15.

Filles : 5,5 13 18 19,5 — ceci avec 0 en grimper pour 8 ou 10 sujets ; après un mois d'exercices libres, ces totaux se sont sensiblement améliorés.

Examinons maintenant l'épreuve elle-même.

Si j'étais inspecteur,

a) je ferais étudier par les maîtres eux-mêmes des projets de barème ;

b) je préviendrais les maîtres dès le début

de l'année. La gymnastique sera notée d'après telles épreuves simples et le barème définitivement choisi ;

c) à la veille de l'examen, je ferais préparer par l'instituteur du centre cantonal :

1° Une feuille contenant avec les noms des candidats (classés en 12 et 14 ans) des colonnes correspondant aux épreuves types, plus une colonne (note moyenne) ;

2° Le matériel soit une baguette de noisetier (ou le manche de la tête de loup) graduée sur 5 cm. de 1 à 2, une pierre pesant environ 4 kilogs ; 2 piquets de 1 m. 20 environ plantés dans un coin de la cour et munis de trous ou de pointes espacés de 5 cm. avec une baguette ou un caoutchouc, enfin une corde de 3 à 5 m. empruntée au chariot du fermier voisin et fixée à la poutre du préau.

Si j'étais examinateur,

Je prendrai 15 à 20 candidats du même âge, je leur ferais quitter tous ces vêtements superflus et en quelques minutes, après une mise en train sommaire, je pourrais aborder une épreuve de saut en hauteur, débutant à la cote 0 et notant au fur et à mesure des éliminations (un essai de repêchage) pour continuer par le saut en longueur, le lancer et le grimper.

Mon barème à la main, je n'aurais pas la prétention d'avoir régénéré la race ni surtout d'être à l'abri des critiques, mais j'aurais au moins la satisfaction d'avoir essayé d'être aujourd'hui plus juste qu'hier.

N'est-ce pas là un des plus beaux buts du syndicalisme de l'Enseignement ?

P. PICARDET,

(Bulletin de la Nièvre, janvier 1937).

Orientation et sélection au seuil du deuxième degré

2^e partie (1)

Laissons maintenant la valeur des examens et concours quant à la sélection. Les éléments sont fournis : le professeur doit pouvoir connaître son élève, tailler l'enseignement à sa mesure, l'orienter si c'est encore possible...

La première source de renseignements que le maître va être tenté de consulter, c'est naturellement le classement et les compositions du concours d'entrée.

Reportons-nous une fois de plus à notre C. C. et voyons les résultats de 1934 : 245 élèves examinés, 120 élèves entrant en 1^{re} année. Laissons de côté le commencement et la fin de la liste. Les premiers reçus ont presque

toujours une supériorité indiscutable (quant aux matières du concours) sur leurs camarades, mais en dehors du renseignement assez vague concernant l'existence de groupes d'infériorité ou de supériorité, il n'y a rien ou presque rien à tirer de classements opérés après concours. En voici la preuve : beaucoup de candidats au C. C. subissent la même année les épreuves du concours d'entrée des E. P. S. Logiquement avec des compositions à peu près voisines (mêmes compositions un peu plus faibles pour l'entrée au C. C.) les

(1) Voir *Pour l'Ère Nouvelle* n° 128.

indications des deux concours devraient pouvoir s'interpréter à peu près de même façon.

En réalité, chaque année, pour certains élèves, les résultats des deux concours sont diamétralement opposés. Tous les ans, après la publication des résultats du concours, j'avais à subir les doléances des maîtres de C. S. : tel élève, classé parmi les premiers est un mauvais élève qui ne fera rien au C. C. et tel autre qui n'est pas admis est un excellent sujet, travailleur et intelligent, qui aurait fait merveille dans nos cours. Non seulement les concours présentent le danger d'éliminer de bons élèves et d'en admettre de mauvais, mais encore ils offrent un grave inconvénient pour le professeur qui prétendrait, en s'appuyant sur leurs résultats, prendre une première idée des aptitudes de ses futurs élèves. Notes et classement n'ont aucune valeur absolue et une valeur relative très faible.

Quant aux compositions, elles ne sont même pas à la disposition des professeurs. Elles deviennent archives et, par suite sont tabou.

De quoi disposons-nous donc pour tenter une première classification de nos élèves ? Les fiches médicales, voilà qui vaudra mieux sans doute que les copies d'examen. Je ne voudrais pas être de parti-pris. Il paraît qu'il y a des fiches médicales parfaitement bien remplies dans certaines écoles de Paris. Le sort ne m'a pas encore permis d'en examiner une. Encore depuis l'introduction des infirmières scolaires dans les écoles il y a quelque chose de changé. Mais cependant j'ai encore vu l'année dernière des fiches médicales sur lesquelles les maladies n'avaient laissé aucune trace. Beaucoup ne comportent pas une seule indication sur la vision. Le plus grand nombre ne tiennent aucun compte de l'ouïe. Et pourtant quelle source précieuse de renseignements pour l'éducateur ! Enfin je n'ai pas encore trouvé une seule fiche fournissant une indication psycho-pathologique, si vague soit-elle. N'oublions pas que ni l'E. P. S., ni le Lycée ne réclament ces fiches médicales uniquement en service dans l'enseignement primaire élémentaire.

Pour me résumer, les documents officiels mis à la disposition des maîtres pour classer leurs élèves à l'entrée du C. C. (il en est de même pour les E. P. S. et les établissements d'enseignement secondaire) sont donc le classement dans les compositions et parfois les fiches médicales ne comportant qu'un nombre très restreint de renseignements utiles ; car, des fiches individuelles dont nous entendons parler depuis si longtemps, et dont le besoin se fait tellement sentir, il n'en est naturellement pas question.

A une telle carence, le professeur conscien-

cieux essaiera, non sans grandes difficultés, je dois le souligner, de répondre par des renseignements privés. Toutes les fois qu'il lui sera possible il prendra contact avec les maîtres des classes d'origine de ses élèves et essaiera de constituer les fiches qui lui manquent. Mais si, comme dans mon exemple, les élèves proviennent de quatorze classes différentes, dont plusieurs de banlieue, la difficulté ne sera pas petite de joindre les quatorze maîtres, et d'obtenir d'eux les renseignements désirés. Remarquons que, sans être négligeables, ces indications ne présentent qu'un intérêt secondaire, étant avant tout subjectives, et permettant difficilement pour cette raison l'établissement d'une classification des élèves. On m'objectera sans aucun doute : « Pourquoi ne pas établir des questionnaires ? Les réponses auront un caractère plus objectif que les renseignements reçus oralement, et resteront comme des documents ». Voici mes raisons :

1° Pour que les réponses puissent être vraiment objectives il faudrait que les questionnaires fussent adressés avant le concours ce qui paraît impossible dans l'état actuel des choses ;

2° Il faut toujours compter avec la mauvaise volonté ou l'incompréhension... et il manquera de nombreux questionnaires ou ils seront mal remplis ;

3° Il est à peu près impossible que, même avec beaucoup de bonne volonté, le maître réponde de façon heureuse aux questionnaires : il lui faudrait d'une part une culture psycho-pédagogique qui lui manque le plus souvent, d'autre part une connaissance de la nature psychique de ses élèves, qu'il n'a pu acquérir, faute de l'emploi des méthodes d'investigation de la psychologie individuelle.

Voici un exemple de la quasi-impossibilité d'obtenir des renseignements exacts sans l'emploi des méthodes scientifiques. En 1929, un élève, S... passait dans un rang médiocre du C. S. A. au C. C. de la même école. Le maître du C. S. A. donna spontanément son avis sur cet élève : rempli de bonne volonté, affectueux, S... était un brave garçon à l'intelligence lente, particulièrement inapte à tout ce qui touchait le français. Effectivement les premières compositions françaises très médiocres ne promettaient guère ; mais dès les premiers exercices collectifs, visant à l'amélioration du style, apparemment de temps à autre dans les devoirs des touches délicates qui frappèrent mon attention. Une ou deux réponses sensées, voire nuancées achevèrent de me surprendre : l'emploi de tests extra-scolaires révéla rapidement chez S... une intelligence souple et fine, peut-être en sommeil, sûrement refoulée par la timidité et la

crainte, surtout une sensibilité exquise d'artiste et un sens moral extrêmement averti. J'ai mis malheureusement un an à découvrir la nature de S... qui dut redoubler sa 1^{re} année. Par la suite, encouragé par mes collègues qui avaient à leur tour compris ses possibilités, et par moi-même, trouvant le terrain propice au développement de sa personnalité. S... devint rapidement un des plus brillants élèves de notre C. C. Au concours d'entrée à l'école normale de Melun, sa composition française fut remarquée. En relisant certains devoirs de S..., que beaucoup de littérateurs ne désavoueraient pas, je pense au jugement de notre collègue, d'ailleurs excellent maître : « Il n'y a rien à tirer de lui en composition française ». Et qu'on n'objecte pas une transformation brusque d'aptitudes comme il s'en produit parfois au moment de la puberté. L'examen attentif des premiers devoirs de S... démontre qu'une lecture plus poussée pouvait fort bien renseigner sur sa sensibilité cachée. Mais une question se pose : Que serait-il arrivé si S... était tombé sur un professeur qui l'aurait rudoyé au sujet de son inaptitude apparente ? Il est probable que timidité, crainte et dégoût auraient empêché chez lui le développement normal d'une fonction aux possibilités presque illimitées !

Une dernière porte reste ouverte à la classification des élèves dans l'état actuel des choses : la confection de fiches par les professeurs du 2^e degré au début de l'année scolaire. Celle-ci est à peu près impossible pour des raisons qui ont été trop souvent dites pour que j'y revienne : en bref le praticien de l'enseignement ne peut être que rarement un théoricien, plus rarement encore un spécialiste de la psycho-pédagogie.

Or je l'ai déjà dit, tout enseignement qui ignore les aptitudes de l'enfant est voué aux tâtonnements et doit perdre une grande part de son efficacité.

Mais, me dira-t-on, vous avez déjà reconnu que l'enseignement sur mesure est une réalisation actuellement impossible. Oui ; mais ce qui est facilement réalisable dès demain c'est un groupement plus homogène des élèves toutes les fois que le nombre de ceux qui suivent un cours d'enseignement du second degré est suffisant pour former plusieurs classes.

Examinons ce qui existe. Faute des renseignements nécessaires un tel groupement est impossible. Aussi (quand toutefois il existe des préoccupations de ce genre) deux tendances s'affrontent. Ou bien, même sans idée d'école sur mesure, on essaie de réaliser des classes homogènes en réunissant les élèves en groupes de supériorité et d'infé-

riorité, ou bien, et c'est ce qui est le plus fréquent dans les écoles où la présence d'un professeur principal à la tête de la classe risque de créer des rivalités, on tente la constitution de classes parallèles.

Je ne possède que des renseignements de seconde main sur le premier mode de classification, qui paraît le plus pédagogique, ils coïncident tous : le groupement se révèle assez vite inopérant et, en cours d'année, l'on est souvent obligé de faire changer un assez grand nombre d'élèves de sections. Mais ce n'est pas le plus grave. Comme le classement a été opéré sur la moyenne de l'*intelligence générale scolaire*, il se trouve que le groupe homogène est en réalité très hétérogène surtout pour les groupes d'infériorité. Ceux-ci, en dehors d'un certain nombre d'élèves d'intelligence générale déficiente, comptent beaucoup d'enfants présentant une inaptitude très marquante dans une discipline différente pour chacun et des aptitudes moyennes en ce qui concerne les autres matières scolaires.

Les classes dites parallèles ne donnent pas de meilleurs résultats. Voici par exemple la façon dont il est procédé au C. C. déjà cité. Il y a trois classes de 1^{re} année : le premier du concours d'entrée est placé en A, le deuxième en B, le troisième en C, le quatrième en A, etc... Voici un des résultats les plus caractéristiques en fin d'année 1927. (Il n'y avait que deux classes de 1^{re} année à cette époque). Avec les mêmes professeurs et le même enseignement, l'examen de passage en 2^e année donnait sur les dix premiers, neuf élèves appartenant à la classe B, un seul à la classe A ; sur les quarante premiers, vingt-neuf provenaient de B, onze de A. Et ce n'était pas là le résultat du hasard ; l'examen ne faisait que confirmer une situation de fait qui avait duré toute l'année scolaire. En 1934 le hasard réussit à former trois classes homogènes à leur façon : A constituait un groupement d'élèves agités, bruyants, mais intelligents et travailleurs ; B, une remarquable collection de paresseux d'une intelligence moyenne et C un troupeau amorphe sans intelligence et sans ressort. Il en est de même à Lavoisier où un procédé analogue est employé. Dans certains lycées, d'autres considérations sont en jeu. Tel professeur de latin a, à tort ou à raison, plus de renom qu'un autre, dès lors, un grand nombre de parents font pression pour que leur fils soit placé plutôt en A 1 ou A 2 qu'en A 5 ou A 6 et refusent énergiquement qu'il appartienne à A 3 ou A 4. Je sais bien que beaucoup de provinciaux résistent à de telles pressions. Mais il y a des interventions tellement puissantes,

surtout dans le milieu des lycées ! Et le proviseur n'a malheureusement aucune raison sérieuse, sauf le respect dû à son autorité, de maintenir un élève dans une classe plutôt que dans une autre, puisque aucune vue psycho-pédagogique ne préside à la distribution des élèves.

Quel est le résultat de telles pratiques ? Ou bien on obtient des classes disparates et hétérogènes, ou bien, dans le cas qui nous occupe actuellement, ce sont les enfants dont les parents s'occupent plus particulièrement, ou qui sont les plus influents, qui profitent de l'enseignement des meilleurs professeurs, les autres, et parmi eux il y a des enfants remarquablement doués, ont l'enseignement le moins susceptible d'aider au développement de leur personnalité.

Pour terminer ce tour d'horizon, examinons l'organisation de l'enseignement des langues vivantes et du travail manuel. Pour les langues vivantes, dans les établissements où l'élève doit choisir entre l'Anglais et l'Allemand enseignés concurremment, deux façons de procéder :

1° Le choix est laissé aux enfants et derrière eux aux parents. Ni les uns ni les autres n'ont en général aucune idée des difficultés comparées des deux langues, ni des aptitudes nécessaires à leur étude. Dès lors, ce sont des goûts, le plus souvent des préjugés, le hasard qui président à la répartition des élèves entre les classes d'Allemand et d'Anglais. Les conséquences suivent : classes surpeuplées en anglais, squelettiques en allemand, hétérogénéité des classes, têtes et queues de classe, etc. ;

2° Pour obtenir des classes équivalentes le choix est laissé aux intéressés, dans l'ordre du classement d'entrée. Dans ce cas, une très grande proportion des élèves reçus dans les premiers rangs choisissent l'Anglais ; les élèves médiocres n'ayant plus le choix apprennent l'Allemand. On arrive alors à ce contre-sens que les élèves les mieux doués étudient l'Anglais, langue relativement facile, à valeur éducative assez faible, alors que les moins doués trébuchent sur les difficultés de l'Allemand dont l'étude, c'est un fait reconnu, offre un intérêt pédagogique presque aussi puissant que celle du latin.

Si nous nous occupons du travail manuel, nous relevons les mêmes erreurs. En dehors de l'enseignement technique le travail manuel a, avant tout, des visées éducatives. Je pense avec beaucoup de pédagogues que le travail du bois présente plus d'intérêt que celui du fer. Et cependant l'atelier du fer attire plus d'élèves... et les meilleurs, probablement, parce qu'il touche à la mécanique.

Si je me résume, actuellement le groupement des élèves est nettement anti-pédagogique dans les classes du 2° degré. Mais ce n'est pas tout que critiquer et détruire... il faut bâtir. Je crois que c'est relativement facile. Remarquons tout d'abord que, si les laboratoires de psychologie chargés de fournir les fiches psycho-pédagogiques concernant nos élèves n'existent pas, les spécialistes, eux, existent. Il suffit de citer les noms de Wallon, Piéron, Simon, Toulouse, M^{lle} Weinberg, Dumas, Lahy, etc... pour Paris et de penser à leurs élèves pour voir que la question du personnel pourrait être facilement résolue. Le plus grand nombre des inspecteurs primaires (et tous si le concours s'y prêtait), un certain nombre de Directeurs, sont avertis des pratiques de la recherche des aptitudes et susceptibles avec quelques leçons supplémentaires de rendre de réels services dans les laboratoires psychopédagogiques.

Enfin nombre de médecins et d'infirmières scolaires se sont spécialisés dans ces questions et pourraient diriger de tels laboratoires ou y être de précieux auxiliaires. Donc, sans même prévoir des laboratoires outillés comme ceux des Américains ou des Allemands, ou les rares laboratoires français où la psychopédagogie est enseignée, il serait possible d'assurer un examen assez poussé des aptitudes des élèves destinés à l'enseignement du second degré.

Puisqu'il est nécessaire d'entrer encore dans des détails pécuniaires, les dépenses pourraient être réduites au minimum en tenant compte des conventions suivantes :

1° Ce nouveau service pourrait être demandé aux Inspecteurs primaires à condition de les soulager d'un travail administratif le plus souvent inutile. La même remarque peut être faite pour les Directeurs d'école qui préféreraient sans doute faire œuvre pédagogique utile que de fournir plusieurs fois par an en triple exemplaire un état des lieux scolaires dont les dimensions, tout le monde le sait, peuvent varier d'un trimestre sur l'autre ;

2° Les médecins des écoles pourraient facilement être recrutés parmi les spécialistes des questions psychopédagogiques ;

3° Les infirmières scolaires existent ; il y aurait à faire une mise au point de leur culture psychopédagogique et une utilisation plus rationnelle qu'actuellement peut-être de leurs services.

Ceci posé, en dehors de l'examen individuel, certes souhaitable, mais que je n'ose réclamer fermement parce que, lui, serait relativement coûteux, voici comment, à titre de simple suggestion, pourrait être orga-

nisé l'examen psycho-pédagogique collectif des élèves.

1° Il s'agit de recueillir les éléments permettant l'orientation et la classification des élèves au moment du passage dans les classes de l'enseignement du deuxième degré. Il rait donc utile de profiter de l'année préparatoire à cet enseignement (cours moyen deuxième année et plutôt cours supérieur des écoles primaires, septième dans l'enseignement secondaire) pour réaliser les premières épreuves dont les résultats doivent figurer sur les fiches. Un examen médical individuel paraît indispensable pendant cette année scolaire. Un examen psychologique permettant la mesure des grandes fonctions présidant à la vie mentale : attention, mémoire médiate et immédiate, émotivité, volonté, pourrait être réalisé une ou deux fois dans l'année, dans la classe même, au moyen de tests dirigés par les spécialistes dont nous avons déjà parlé. D'autres épreuves probatoires pourraient être organisées en dehors de l'école avant les examens ou concours, épreuves spécialisées pour chacune des branches de l'enseignement du second degré, et destinées à fournir au moyen de tests la mesure des aptitudes fonctionnelles spéciales réclamées plus particulièrement dans chaque cas. Les résultats, consignés sur les fiches, pourraient être communiqués, accompagnés de conseils pratiques sur l'orientation, aux familles.

Une nouvelle source de documentation est fournie par les épreuves classiques, mais examinées d'un point de vue particulier, et toujours par les spécialistes. Pour fixer les idées, en dehors des notes normales que fournissent la dictée, la rédaction, le calcul, le dessin, l'écriture, le travail manuel (ou la couture), chacune de ces épreuves pourrait être l'occasion de mesures spéciales de certaines fonctions et le point de départ d'une classification sommaire des candidats. C'est ainsi que la dictée examinée par un psycho-pédagogue fournit des indications précieuses sur l'attention et la fatigue intellectuelle (mots oubliés, fautes dites d'étourderie, groupement des fautes au début et à la fin, etc...) la rédaction permet un classement en esprits imaginatifs et esprits positifs et décèle des défauts intellectuels aussi graves que l'automatisme verbal, le psittacisme, la tendance au mensonge, etc... L'épreuve de mathématiques bien dosée sert déjà dans le concours des bourses à mesurer la réflexion et l'intelligence générale ; elle peut permettre de mesurer l'aptitude au calcul (rapidité des opérations par exemple au concours de l'octroi), la valeur du jugement logique, etc... L'écriture, le dessin,

le travail manuel, la couture, permettent de porter des jugements sur l'habileté manuelle, celle des petits muscles, celle des grands ensembles musculaires, l'acuité de la vue, l'aptitude à la différenciation des couleurs, la conscience dans l'accomplissement du travail, etc.

La précédente observation n'empêcherait pas d'ajouter aux examens et concours en usage une ou plusieurs épreuves en forme de tests qui viendraient compléter les renseignements déjà obtenus en cours d'année et qui n'avaient qu'une valeur indicative. Les nouvelles épreuves, plus précises cette fois, pourraient être notées et comptées au même titre que les compositions pour le classement. Leurs indications figureraient avec fruit sur la fiche individuelle. Elles auraient l'avantage d'éliminer sûrement tous ceux qui manquent d'aptitudes pour un enseignement déterminé ou pour un futur métier (nous pensons en particulier au recrutement des écoles normales de tout degré) et permettraient, au contraire, à ceux qu'une culture passagèrement déficiente éloigne d'enseignements ou de professions où ils pourraient se tailler une place honorable, de ne pas manquer leur voie.

J'omets volontairement d'indiquer les tests à employer dans la première et la dernière catégorie d'épreuves. C'est là le rôle des spécialistes qui sauraient varier fréquemment ces tests pour éviter que la préparation à ce genre d'épreuves ne devint une nouvelle matière du programme et l'objet d'une préparation spéciale dans certaines classes.

Les avantages de telles pratiques sont visibles.

1° C'est pour la première fois, la possibilité pour les professeurs de connaître la matière psychologique sur laquelle ils vont travailler : les aptitudes fonctionnelles, trame à peu près indéformable des intelligences qu'ils n'essaieront plus de transformer, mais bien de diriger. C'est aussi, la possibilité d'évincer les inaptes, ou pour mieux dire, de les diriger en toute connaissance de cause, vers les voies qui leur conviennent ; c'est la récupération par la société des valeurs inemployées.

2° L'établissement de telles fiches médico-psycho-pédagogiques serait d'un autre point de vue, la possibilité de faire une répartition rationnelle des élèves dans tous les établissements actuellement pourvus de classes parallèles. Quels seraient les groupements formés ? Il ne nous est pas possible de l'indiquer ici : la question est trop complexe (elle varie avec chaque sorte d'établissement) et c'e comporte des solutions multiples dans chaque cas. Mais, pour reprendre l'exemple sur lequel je me suis le plus étendu, celui

d'un C. C., d'enseignement général à trois divisions de 1^{re} année, voici deux types de classification possible :

a) Si l'on craint une spécialisation trop précoce, on peut partager les élèves en tenant compte de l'ensemble de leurs aptitudes en trois groupes (supérieur, moyen et inférieur), étant bien entendu que les programmes et les cours seront appropriés au niveau moyen de la classe. Qu'on ne crie pas au scandale : il y a longtemps que les bons maîtres ont d'instinct taillé leur enseignement à la mesure des groupes d'infériorité de leurs classes mais après quels tâtonnements, en risquant le blâme, et malheureusement au détriment des élèves les mieux doués.

b) Mais doit-on craindre la spécialisation ? Un enfant ayant des aptitudes aux mathématiques très développées et des aptitudes déficientes quant aux lettres, sera tenté d'avantage dans une classe du premier type de négliger les disciplines se rapportant au français, qui le dépasseront, et pour lesquelles il subira des comparaisons humiliantes, que dans une classe du deuxième type où l'enseignement des lettres sera adapté à son niveau et où il ne subira pas de comparaisons décourageantes. Il y a lieu de former des groupes d'élèves se rapprochant le plus possible de types mentaux facilement déterminables actuellement. Dans le cas particulier que nous examinons, nous verrions volontiers

une classe d'imaginatifs (esprits à tendances littéraires), une classe d'observateurs (esprits à tendances scientifiques), une classe mixte (imaginatifs et observateurs médiocres) qui comprendra une majorité d'esprits méthodiques. Dans de telles classes, ce n'est plus l'ensemble de l'enseignement, mais chaque discipline qui doit être adaptée au niveau moyen des élèves.

Il reste entendu que les types que je viens de citer sont assez grossièrement établis en tenant compte des possibilités actuelles, et qu'il importerait, par la suite, de déterminer un certain nombre de synthèses mentales plus étudiées et établies scientifiquement.

Des travaux comme ceux que je citais au début de cette conférence, apporteront de telles synthèses. Les solutions que je propose sont empiriques et insaisissables, mais elles ont deux avantages : pratiquement réalisables actuellement et à peu de frais elles apportent un procédé d'orientation et de sélection qui constitue un progrès sur ce qui existe actuellement, nul en fait pour le deuxième degré. Et je persiste à croire, que, dans une société aussi troublée que l'est la nôtre, le premier pas vers la sagesse, sera de mettre chaque homme à la place qu'il doit occuper, non par sa naissance ou sa richesse, mais bien par sa valeur intrinsèque.

R. VAUQUELIN.

Nouvelles Diverses

IX^e Congrès des Educateurs d'arriérés

organisé par l'Association Amicale française
des instituteurs publics d'enfants arriérés

Siège du Congrès

Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris V^e

PROGRAMME

Lundi, 26 juillet, au Musée Pédagogique :
9 h. 15.

Ouverture du Congrès, sous la présidence
de M^{me} Brunshwig, ancien Sous-Secrétaire
d'Etat à l'Education Nationale.

Historique de l'Education des enfants
arriérés en France : par M. Fresneau, Directeur
de l'Ecole des Garçons de l'Institut Départemental
des Sourds-Muets et Arriérés d'Asnières,
Président de l'Association,

12 h. 45, déjeuner en commun.

Mardi, 27 juillet, au Musée Pédagogique,
9 heures et 14 heures.

Le Cinéma, procédé pour l'étude et l'édu-
cation des Enfants Anormaux. Films et Com-
munications de M^{me} Decroly, M^{me} le D^r Jadot-
Decroly, de Bruxelles, de M. Guilmain, de
M. le D^r Ombredanne, de M. Prudhommeau,
de Paris.

18 heures. Réception en commun avec le
Congrès de Psychologie et de Psychiatrie, à
l'Hôtel de Ville.

Mercredi 28 juillet :

Pour les membres actifs : 9 h. et 14 h. 30.
Maison de la Chimie, 28, rue Saint-Domi-
nique.

Au Congrès de Psychiatrie :

La débilité mentale comme cause de délin-
quance infantile et juvénile.

Jeudi 29 juillet :

Pour les membres actifs : Congrès de Psychologie, Sorbonne. Docteurs Wallon et Gourevitch :

Développement moteur et développement mental de l'Enfant.

Pour tous les membres du Congrès :

Visite de l'Institut de Perfectionnement de l'Enfance à Yvelot.

Vendredi 30 juillet : 9 h. et 14 h. 30.

Le problème de l'adaptation et de l'utilisation sociale des anormaux. Docteur Wallon, Professeur au Collège de France, M. Dumas, Directeur d'École Publique, Secrétaire de la Fédération internationale des Instituteurs.

Samedi 31 juillet.

Assemblée générale des Membres actifs de l'Association.

21 heures. Banquet sous la présidence de M^{me} Brunshwieg.

Pour tous renseignements, s'adresser à M. FRESNEAU, 35, rue de Nanterre, à Asnières (Seine). Tél. Wag. 87-33.

Sur le Congrès International de l'Enseignement Primaire et de l'Éducation Populaire (23-31 juillet)

Le Congrès International de l'Enseignement primaire dont nous avons donné dans un numéro précédent le programme sommaire, s'annonce comme une importante manifestation pédagogique internationale. Nous pouvons, dès maintenant, signaler à nos lecteurs ce qui, parmi les nombreux problèmes qui y seront envisagés, paraît devoir les intéresser particulièrement. Nous pouvons aussi leur faire connaître les personnalités intéressées aux méthodes nouvelles qu'ils auront la possibilité de rencontrer et d'écouter.

M^{me} MONTESSORI parlera de l'éducation de la liberté dans la première enfance.

M. LANGEVIN, du « Sens de l'humain dans l'école française ».

M. PIÉRON, des « Méthodes de mesure ».

M. WALLON, des « Troubles de caractère et de la discipline ».

M. PIAGET, de « La logique enfantine ».

M. FAUCONNET.

M. KATZAROFF.

M^{me} BOSCHETTI-ALBERTI de l'« École seigneuriale des écoles publiques ».

M. GRIBIONESCU, des « Loisirs de l'enfant ».

M. DOTRENS, de « l'analyse et la globalisation ».

M. FREINET, de l'« Imprimerie à l'École ».

M. BAUCOMONT, des lectures enfantines.

M^{me} FLAYOL, de « L'individualisation de l'enseignement ».

M. JADOT, de la « Pensée Decrolyenne ».

M^{me} JADOULE, de l'enseignement par l'observation.

M^{me} BUTTS, des échanges internationaux.

M^{me} RADLINSKA, des limites et des possibilités du rôle des livres.

M^{me} DEGAND, de « L'esprit Decroly dans les écoles du premier degré ».

M. LLOPPIS : l'œuvre des missions pédagogiques.

M. BAKULE.

Des visites d'écoles, des expositions de travaux scolaires, de matériel d'enseignement, de manuels et de livres pour enfants illustreront les divers exposés. Des films compléteront certaines conférences, en particulier des films scientifiques de PAINLEVÉ, des films psychologiques et pédagogiques de DECROLY, des films sur les enfants anormaux.

On pourra y voir une classe équipée pour l'emploi des méthodes actives, peut-être même une vraie classe où des enfants travailleront sous la direction d'éducateurs modernes.

Une variété extrême de possibilités de séjour permettra aux personnes les plus modestes d'assister à cette vaste manifestation. Les Auberges de la Jeunesse, les Centres d'accueil, les Foyers d'Étudiants et d'Étudiantes, la Cité Universitaire, offriront aux jeunes et à ceux qui ne désirent pas loger dans les hôtels, des conditions de vie modeste mais confortables. Les campeurs trouveront, dans la très proche banlieue, des terrains aménagés pour y dresser leurs tentes, et aussi des tentes à louer.

Nous rappelons les principales questions qui seront étudiées :

1^{re} Section : Philosophie générale de l'Éducation.

2^e Section : Psychologie et Sociologie appliquées à l'éducation.

3^e Section : Les méthodes d'enseignement.

A. Écoles Maternelles et classes enfantines.

B. Méthodes générales de l'École Primaire.

C. Éducation physique et hygiène.

D. Éducation esthétique.

E. Lectures et bibliothèques enfantines.

4^e Section : Éducation Nationale et Coopération internationale.

5^e Section : Préparation, Formation, Culture du Personnel.

6^e Section : Installation matérielle de l'École.

7^e Section : Les techniques nouvelles.

8^e Section : Éducation populaire.

Une journée d'éducation nouvelle

Nous savons que de nombreuses personnalités appartenant à la Ligue Internationale de

L'Éducation Nouvelle seront à Paris pour assister au Congrès International de l'Enseignement primaire et de l'Éducation Populaire. Ils s'y rencontreront avec bien des Français appartenant à des groupements divers, mais que réunit la même aspiration vers une éducation rénovée.

Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle désirent offrir à tous ces pionniers l'occasion de se rapprocher, de faire connaissance et de mettre en commun leurs espérances et les résultats de leurs expériences, organise à une date et sous une forme qui seront communiquées ultérieurement, une réunion amicale.

Cette « Journée » n'empêtera nullement sur les travaux du Congrès International auquel nous souhaitons que nos amis participent très activement, mais nous la placerons à une date aussi proche que possible de la période du 23-31 juillet afin que les personnalités présentes à Paris pour le Congrès de Psychologie et le Congrès de l'Enseignement primaire puissent y assister.

Dès aujourd'hui, nous pourrions recevoir les adhésions des personnes qui désirent prendre part à cette journée qui pourra comporter un modeste déjeuner amical ou un « garden-party ».

Cours de vacances de l'imprimerie à l'École Freinet

A la demande d'un très grand nombre d'instituteurs qui désirent s'initier à la technique de l'imprimerie à l'École et visiter l'École Freinet, il est organisé deux cours de Vacances, d'une durée de huit jours chacun.

Premier cours : du dimanche 8 août au dimanche 15 août.

Deuxième cours : du dimanche 15 août au 22 août.

Chaque cours comprendra : des démonstrations pratiques avec les enfants ; emploi du matériel d'imprimerie, des fiches, des livres, etc...

Des démonstrations pratiques pour ce qui concerne les techniques naturalistes.
Des exposés théoriques sur notre technique.

Des séances de travail personnel avec les documents de l'École et de l'Imprimerie à l'École.

Pour l'organisation pratique des cours, il y aura possibilité :

- a) de prendre pension à Vence ;
- b) de camper ou de s'installer de façon plus ou moins confortable à l'École même.
- c) de prendre les repas à l'École, en participant aux travaux de la communauté.

Le prix du cours est fixé à 50 francs. Pour la vie à l'École, arrangements à l'amiable, en communauté.

Les inscriptions sont reçues immédiatement.

Des stagiaires peuvent être de plus reçus au cours d'année à l'École Freinet

S'adresser à l'École Freinet, Vence (Alpes-Maritimes).

Sons et couleurs

Tout Paris a connu M. Blanc-Gatti. Sa spécialité qu'il a portée à un degré génial — en double sens du terme : spontanéité et perfection — consiste à exprimer sous forme de tableaux à l'huile, formes et couleurs, des symphonies musicales (1). On peut demeurer sceptique en présence de l'idée ; quand on a vu, on ne peut se retenir d'être « pris ». Déjà l'originalité des résultats, le succès qu'ils ont rencontré, le fait que, sans se l'expliquer, le spectateur et auditeur sent que la correspondance est adéquate, avaient poussé des cinéastes et des hommes de théâtre à se mettre en rapport avec M. Blanc-Gatti. On avait mis des sommes au service de l'idée. Mais le désarroi social inauguré en juin 1936 fit échouer les tentatives. M. Blanc-Gatti revint en Suisse — il est Vaudois — et s'établit à Territet. Il ouvrit des cours — internationaux, bien entendu — afin de former des élèves à cet art nouveau qui, déjà, a ses loix. Car la correspondance sous-couleurs n'est qu'un point de départ. Toute une esthétique rayonne à l'entour, esthétique que l'inventeur « enseigne selon des formules nouvelles et qui, de jour en jour, écrit-il, s'avère d'ordre universel. » L'ensemble des cours comporte par ailleurs l'enseignement du dessin selon la méthode Musper du Musée industriel de Berne, bien connue. Il y a là, à n'en pas douter, une piste ouverte aux chercheurs de beauté et de succès — deux fins souvent en divorce et qui, ici, se marient on ne peut mieux.

Ad. F.

Pour connaître le tempérament du maître

Le *Bulletin international de la « Fédération internationale des Professeurs de l'Enseignement secondaire officiel »* (N° 47, juin 1936, pp. 5 à 7) contient un questionnaire ayant pour titre : « *Projet d'exploration de la personnalité du maître de l'Enseignement secondaire et de ses relations avec l'élève.* »

Six rubriques : I. Relation biologique (questions de race, constitution, état mental, santé, système nerveux ; problème des instituts psychotechnique) ; — II. Relation psychologique (rapport avec les élèves, réactions en

(1) Cf. « Des Sons et des Couleurs », préface d'Yvanhoé RAMBOUX, (Paris, Éditions d'Art chromographique, en dépôt aux Messageries Hachette).

présence des succès et insuccès à l'école; caractère, intelligence, tendances et intérêts extra-scolaires; problème du psychologue scolaire); — III. Relation sociologique (avec l'enseignement; satisfaction sociale et succès; méthodes génétiques, etc. à employer); — IV. Relation pédagogique (enseignement seulement ou aussi éducation? Types psychologiques de maîtres: spécialisé, social, téléologique, etc.); — V. Relation didactique (tempérament, méthode expérimentale, institutions scientifiques, corporatives; conditions du travail du maître: santé physique liée aux méthodes et au succès); — VI. Relation de l'explorateur (l'exploration psychologique des élèves; relations du candidat avec les élèves).

Il y a là une porte ouverte vers l'avenir. De même que l'économie étudie l'adaptation de la production à la consommation réelle, de même la Psychologie doit, de mieux en mieux, explorer les types psychologiques des maîtres et des élèves et étudier les conditions *optima* de leur accord, pour le plus grand bien des uns et des autres.

Il y a différents types de maîtres

Dans le n° 10 (janv. 1937) de la *Revue suisse d'Éducation* (ou *Schweizer Erziehungs Rundschau*, Saint-Gall, C. Thoma, éd.), le Dr F. Kilchenmann, professeur au Séminaire pédagogique de Berne, présente un article excellent (en allemand) montrant les effets de l'individualité du maître dans l'éducation et l'enseignement. Car il y a, parmi les maîtres, un trait commun — tout au moins très général: — la bonne volonté; mais aussi des différences dues à leur tempérament. L'auteur décrit avec précision différents types de maîtres: celui qui préfère le monologue (il y en a, d'ailleurs, différentes sous-variétés); celui qui recourt plutôt au dialogue et qui, souvent, sera un psychologue, un homme que sa curiosité porte à apprendre plutôt qu'à enseigner. Parmi les pédagogues, l'auteur distingue le type sportif, l'éducateur-né; par contraste, le famélique perdu dans un autre monde; celui-ci peut aussi, comme Pestalozzi, rayonner d'un amour immense de l'humanité et de l'enfance. Bien loin, voici le maître, technicien et spécialiste scientifique; le maître artiste; le chercheur de vérité. Il y a du bon en chacun de ceux-ci; au fond, chacun, à sa façon, est peut-être un éducateur-né. Le danger est qu'il s'isole, se spécialise à l'extrême, atteignant peut-être à la perfection certains types d'élèves — rares, — mais ignorant et négligeant les autres. Comprendre et orienter tous les types d'élèves, chacun selon sa voie propre, voilà l'idéal; mais cet idéal ne doit point — ne

peut point, faut-il dire — faire oublier au maître son propre tempérament, ses qualités dominantes. En fait, les deux voies opposées: universalité et spécialité se concilieraient si le maître se donne tout entier à sa tâche.

Dans le même numéro, signalons que l'Association suisse pour arriérés publiée et publiera désormais 7 pages (paginées à part). La rédaction en sera confiée à M. H. Piürer, directeur de l'Institut de Regensberg (Zurich).

Ad. F.

Pourquoi les maîtres

n'aiment pas l'Éducation Nouvelle

De *L'École bernoise* (Delémont, Jura bernois, 20 févr. 1937), sous la plume de D. G., instituteur qui trouve que nous, novateurs, allons trop vite:

« Bien des obstacles nous interdisent de pratiquer toutes les actualités pédagogiques: le milieu dans lequel nous vivons, nos conditions de famille, notre courage à entreprendre et notre persévérance surtout à continuer, certaines nécessités du programme, le nombre et la nature des activités extra-scolaires que nous subissons, auxquelles nous sommes astreints ou que nous avons acceptées de notre plein gré, notre apathie, notre timidité, notre j'm'en-fichisme, notre avarice, notre répugnance à changer de méthode, notre paresse, peut-être, certaines commissions scolaires, certains parents, et enfin le temps dont nous disposons et le genre de classe que nous dirigeons. Nous sommes nombreux, je crois, qui sous réserve de ne rien accepter sans contrôle de ce qu'on nous présente, commençons toujours par rejeter, avec plus ou moins de véhémence, les innovations les plus dignes d'intérêt. La réflexion ne nous interdit pas, du reste, de revenir à de meilleurs sentiments, ni d'appliquer plus tard avec zèle ces mêmes méthodes. »

Pourquoi? Parce que tout progrès réel, en pédagogie comme ailleurs, réalise la formule: plus d'effets utiles (en qualité) avec moins d'efforts inutiles. C'est le peu de « rendement » de l'école actuelle qui épuise le courage et la force des maîtres.

La Semaine Suisse

Chaque année, en automne, une semaine — en fait: une quinzaine — est consacrée, en Suisse, à l'exposition et à la vente des produits nationaux, ceci dans les magasins du pays entier. Le corps enseignant a saisi cette occasion pour initier les élèves à la géographie économique du pays sous ses aspects les plus divers. Un concours a été institué. Le secrétariat central de l'Association suisse des Instituteurs à Zurich attribue les prix.

En 1926, les élèves ont étudié principalement les industries locales (artisanat et industrie proprement dits). Thème : « Quels sont les marchandises produites au lieu où je demeure ? » En 1927, on a étudié l'industrie textile : « D'où viennent mes vêtements ? » L'année suivante : « Lesquels d'entre nos ustensiles de cuisine sont fabriqués en Suisse ? » En 1929 : « Lait suisse et bénédiction pour la Suisse. Que sais-je de notre lait et de son utilisation ? » En 1930, sujet très apprécié : « Sport, jeu et travail en Suisse. Qu'existe-t-il en Suisse en fait d'instruments de sport et de jouets ? » Problèmes portant sur des spécialités d'ordre économique, comme on le voit.

En 1931, on proposa un thème plus général : « La détresse du pays. Comment puis-je, de ma place, contribuer, en des temps sérieux, à procurer à mes compatriotes travail et gain ? » En 1932 : « Applications de l'électricité dans le ménage. » En 1933 : « Forêts et bois, l'une des richesses de notre pays. » En 1934 : « Moyens de transport dans l'industrie nationale, routes, véhicules et circulation en Suisse. » En 1935, les maîtres furent invités à donner une leçon portant sur le régionalisme au point de vue économique, leçon dont les élèves devaient rendre compte en une composition libre. Enfin en 1936, on a repris le thème déjà abordé en 1932, mais dans un sens plus large : « L'électricité, notre bien national. »

Champ de travail vaste à souhait ! La jeunesse s'y est familiarisée avec les besoins et les exigences de l'économie nationale ; elle y a appris l'importance de la solidarité économique. (Résumé de *L'Ecole bernoise*, oct. 1936.)

Les tâches

d'un Bureau national d'Éducation

M. René Duthil dans *L'Ecole libératrice* (no. VI, 36, p. 1021) réclame « la création d'un Bureau Universitaire de recherches et de filiales académiques ou régionales. Ses fonctions seraient les suivantes :

- 1° Être un centre d'information pour tout le personnel enseignant ;
- 2° Étudier les problèmes pédagogiques et plus particulièrement les questions d'examen, de sélection et d'orientation scolaires ;
- 3° Procéder par voie d'enquêtes, d'expériences, à la mise au point des techniques pédagogiques. Exemple : établissement de tests scolaires collectifs, standardisés, étalonnés pour les différents âges et les divers enseignements.

En 1927, le ministre de l'Instruction publique déclara, lors de la discussion du budget : « Tenant compte des indications qui m'ont été fournies par une commission présidée par M. Langevin, je songe à organiser au Musée pédagogique un organisme scientifique, mais qui devrait être rattaché aux services de la Sorbonne ou de l'École des Hautes Études. C'est là que l'on étudierait ce que l'on appelle aujourd'hui la « méthode des tests » ou toutes autres méthodes, tous ces perfectionnements qui, lorsqu'ils auront été reconnus pratiques, pourraient être appliqués à la pédagogie primaire. »

Ajoutons les mots : « et secondaire » et déclarons-nous satisfaits si, les ministres passant, les paroles restaient et devenaient des actes. Il est temps, en effet, d'utiliser les progrès indéniables de la psychologie et de la pédagogie expérimentale pour doter l'école française d'un nouvel instrument qui soit digne d'elle : sélection objective, orientation scolaire puis professionnelle sont des réformes qui se complètent et doivent donc s'accompagner.

Hommage à Madame Montessori

A propos d'une conférence faite à Paris en 1936 par M^{me} Montessori, M. François-Louis Bertrand, docteur ès Lettres et inspecteur de l'Enseignement primaire de la Seine écrit dans *L'Éducation enfantine* (n° 15, p. 354) ces paroles émouvantes :

En somme, on a bien fait de ne pas présenter M^{me} Montessori. C'est absolument inutile. Nous la connaissons bien, nous, depuis ce premier livre qui enthousiasmait notre jeunesse : la maison des enfants, les *Case dei Bambini*, ce livre qui restera comme une aube révélatrice et dont je n'ai senti toute la grandeur que dans le cadre magnifique où il fut vécu avant d'y être écrit.

Lieux prédestinés, oui ! Au pied du Janicule, à côté de Saint-Pierre, dans un cercle étroit où les métaphysiques, les théogonies antiques et médiévales ont nosé, cherrhé, discuté sans cesse le problème éternel de la connaissance et de l'esprit, une femme simple quoique instruite, riche de cœur, est venue. Comme le César antique, mais dans un tout autre combat, celui de la lumière contre la nuit, de l'ignorance contre l'erreur, de la joie contre le malheur, elle a vu et elle a vaincu, avec, pour guides, des yeux purs, des yeux sans haine, des yeux d'enfant. Et c'est d'une telle splendeur que les mots manquent pour l'exprimer.

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

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntne strasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILL TS

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^e 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 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

Classes Infantines et Jardin d'Enfants

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école
à M^{me} Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

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.

' A S E N ' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafondel

de l'Institut J.-J. Rousseau

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

Jeux Éducatifs Descoedres

d'après M. le Dr O. Deverdy

pour petits enfants et arriérés

L'ÉCOLE VIVANTE

50, 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.

HOME CHEZ NOUS

LA CLOCHATTE-SUR-LAUSANNE (Vaud, Suisse)

Immeuble construit en 1936
en pleine campagne.

Reçoit garçons jusqu'à 12 ans
et jeunes filles de tout âge.

Enseignement individualisé

sans programme scolaire préconçu.

Travaux de ménage, menuiserie, tissage.

Régime conforme à l'hygiène moderne.

1-1 PRIX MODÉRÉS 1-1

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VI^e)

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 LAQUE : 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 LAQUE : 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 encastrees,
10 dominos, 7.20

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, 10.50

Les Boules décroissantes à encastree, 16.10

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1^{re} Série, La Journée de l'Enfant, 29. » — 2^e Série, Les Jeux de l'Enfant, 29. »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants Parait tous les six à sept. 1 es : 22 fr. — La somme : 1 70 (spécimen gratuit)

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.