

**Zeitschrift:** Annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 26 (1935)

**Bibliographie:** Bibliographies  
**Autor:** [s.n.]

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 12.01.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Bibliographies.

---

**Rey André.** — *L'intelligence pratique chez l'enfant. Observations et expériences.* Paris, Alcan. 1935. 234 p., in-8°.

Le développement de l'intelligence chez l'enfant pose une foule de problèmes, à la solution desquels MM. Claparède et Piaget apportent toute leur science et leur habileté d'expérimentateurs. M. André Rey, assistant de ces deux éminents professeurs, suit leurs traces avec un bonheur qu'il doit à sa solide préparation scientifique — biologique, psychologique et philosophique — et à son ingéniosité. Il a entrepris d'étudier l'intelligence pratique chez l'enfant ; dans la préface qu'il a écrite pour l'ouvrage de M. Rey, M. Piaget précise que « c'est l'enfant qui fournira sans doute la clef du passage de l'intelligence pratique à l'intelligence réfléchie ».

Si l'intelligence est bien « une capacité d'adaptation à des situations nouvelles » — définition de M. Claparède admise aujourd'hui — l'intelligence pratique, dit M. Rey, « caractériserait une activité qui, antérieurement au langage ou indépendamment de lui, développerait des comportements étendant l'emprise de l'organisme sur des parties ou des aspects nouveaux du milieu physique ». Il y aurait donc lieu d'imaginer des situations diverses et d'étudier les réactions de l'enfant en leur présence.

C'est ce qu'a fait M. Rey. Il a préparé avec soin des épreuves rangées sous les titres suivants : « Préhension avec détour et emploi d'intermédiaires », « préparation d'instruments », « utilisation d'un mécanisme », « problèmes de mécanique (transmission du mouvement) », « problèmes de statique » et « recherche d'un objet caché ». Bien des jeunes enfants ont été soumis à ces expériences. La constance des résultats obtenus est remarquable ; elle a permis à M. Rey de constater :

1. Une évolution nette du comportement avec l'âge.
2. A quelques variations près, la similitude des conduites des sujets de même âge.

3. La disparition progressive d'une conduite déterminée, les conduites anciennes adhérant longtemps à la conscience nouvelle.

4. La résistance à la suggestion : l'enfant n'y cède qu'à l'instant, semble-t-il, où sa conduite spontanée s'apprête elle-même à changer.

5. La persistance des mêmes modalités de comportement à travers les problèmes les plus divers.

Tenant compte des nombreuses expériences et travaux sur les réflexes conditionnés et sur l'intelligence des anthropoïdes, M. Rey aboutit d'une part à opposer la conduite de l'enfant, active et constructive, à la simple acquisition de réflexes conditionnés, d'autre part à la confirmation de l'idée de Boutan, d'après laquelle « l'enfant qui commence à parler travaille comme un tout petit homme. L'enfant qui ne parle pas encore travaille comme un anthropoïde » ; M. Rey l'explique en ajoutant : « Chez l'homme, de bonne heure se superposerait à l'action une fonction d'analyse, patrimoine héréditaire de l'espèce, attendant pour se préciser un appel extérieur. Cet appel viendrait de la collectivité qui, en même temps qu'elle fournit à l'individu sous la forme du langage un symbolisme qui lui est préformé, l'oblige à se l'assimiler pour s'adapter à autrui ».

Or c'est justement cette adaptation qui est difficile et de nature à fournir à l'observateur bien des documents importants. Il n'y a donc aucune surprise, sinon le plaisir que donne la vérification de lois déjà formulées sur un autre plan, à constater avec M. Rey que tant que l'enfant reste égocentrique, il est « incapable de revenir en arrière » pour changer un comportement et s'adapter aux données d'un problème ; même la suggestion de la solution le laisse indifférent. M. Rey, en rapportant ses observations, fait saisir sur le vif les attitudes propres à l'enfant ; ainsi lorsque, ayant à introduire un crochet dans une boucle, ou une réglette entre deux règles pour les faire mouvoir l'une par l'autre, il se contente de les appliquer contre l'objet et s'imagine que cela va marcher ; ainsi lorsque, au lieu de se contenter d'un seul intermédiaire entre deux règles dont l'une doit à distance mouvoir l'autre, il pose parallèlement les trois sortes d'intermédiaires qui sont à sa disposition, se figurant qu'aucun des trois moyens ne suffirait seul à assurer la liaison ; ainsi encore lorsque l'enfant, capable de résoudre pratiquement le problème, est incapable d'expliquer autrement que par gestes, et reste muet si on lui tient les mains ; ainsi enfin quand, après lui avoir montré la solution, on le voit incapable de la reproduire. Il s'agit bien entendu d'enfants très jeunes.

Pour s'adapter à une situation nouvelle l'esprit doit avoir une organisation qui « coïncide sur quelques points avec l'organisation

qu'il doit acquérir. » Les progrès du comportement sont donc dus non pas à une illumination soudaine, à une fusion quasi improvisée des éléments du problème, mais à une progressive adaptation aux conditions du milieu, à une progressive assimilation des éléments. Autrement dit, la ligne du progrès ne serait pas horizontale pendant un certain temps puis verticale pour atteindre le sommet d'un coup, pas davantage une suite de montées au sommet et de retours à la base jusqu'à la fixation d'un comportement, mais plutôt une montée en paliers successifs jusqu'à l'acquisition définitive et complète.

Aussi prudent dans ses conclusions qu'habile à l'expérimentation, M. Rey note que les échecs des enfants ne sont pas toujours dus à l'incapacité, et il rappelle ceci : « On ne saurait s'entourer de trop de prudence et il est bon d'avouer que le sens de certaines attitudes doit souvent nous échapper ». Cela donne d'autant plus de confiance dans ses conclusions, en particulier lorsqu'il affirme que « vers 7 ou 8 ans, l'enfant paraît être maître d'un certain nombre de conduites pratiques permettant de résoudre la majorité des problèmes que pose la vie courante ».

Je voudrais, par cette analyse qui aurait dû être faite par un psychologue et qui s'attache à ce qu'il y a de plus extérieur dans le riche ouvrage de M. Rey, avoir montré combien ses conclusions concordent avec celles de MM. Claparède et Piaget, obtenues par d'autres voies, et donné le désir de chercher dans le livre même la description précise et le commentaire suggestif, prudent, plein d'aperçus nouveaux, des expériences qu'il a faites.

G. CHEVALLAZ.

**Guyer, Walter.** — *Unsere schweizerische Schule. Ihr Geist. Ihr Standort. Ihre nationale Aufgabe.* Frauenfeld, Huber et Cie. 1934, 123 p.

C'est dans Pestalozzi que M. Guyer — qui a publié sur lui une étude importante — cherche et trouve la solution du problème grave que la situation actuelle pose à l'école suisse. Dans la guerre des partis, dans le tourbillon des idées et l'émiettement des principes, une seule chose peut sauver la Suisse : c'est l'école, mais comprise comme un foyer où s'avive, s'échauffe le sentiment national qui forme un peuple uni dans un même idéal et dans un même amour, sans distinction de classe. M. Guyer ne croit pas à la possibilité d'un nivellement des âmes sous le rouleau compresseur d'une doctrine politique imposée — comme chez certains de

nos voisins — et il n'en veut pas. La démocratie est l'unité dans la diversité, le maintien et l'épanouissement des qualités, des aptitudes et des intelligences individuelles unies dans une communauté d'aspirations et l'amour du pays, idéal qu'a si bien exprimé Gottfried Keller. Aujourd'hui où les luttes entre les partis s'exaspèrent, où les bourgeois (la « tête » de la nation) méconnaissent le peuple (les « mains » de la nation ; nous ne saurions dire que ces comparaisons nous paraissent pertinentes), qui à son tour méprise et hait les premiers, il convient de ressouder les parties ennemies et ce rôle est celui de l'école, d'une école où règne l'idée nationale, d'où la prétendue neutralité est bannie au même titre que les idéaux de partis, les confessions et le nationalisme étroit ; là seulement, dans l'école populaire, mêlés pour la seule fois de leur vie les uns aux autres sans souci de ce qui les sépare, les enfants réalisent en petit leur nation et apprennent — s'ils sont bien dirigés, si les programmes sont modifiés dans ce sens, si les méthodes sont modernes, si en particulier l'on sait exercer la main et le cœur autant que l'esprit, — à se comprendre et à s'aimer. Cet écrit sincère d'un bon et d'un vrai démocrate est à lire.

G. C.

**Delacroix, Henri.** — *L'enfant et le langage.* Paris, Alcan. 1934, 118 pages, in-16.

L'auteur, doyen de la Faculté des Lettres de Paris, ne prétend pas donner dans ce petit ouvrage un exposé de l'acquisition du langage, auquel il a consacré un volume sous le titre « Le langage et la pensée ». Il reprend seulement quelques questions importantes à la lumière de travaux récents. Malgré cela, ce petit livre n'est pas dépourvu d'unité.

L'auteur fait ressortir cette idée fondamentale que « à toutes les étapes, en tous les aspects de l'acquisition du langage, toute l'âme de l'enfant est au travail ». Il s'attarde à rendre compte d'expériences faites avec des singes et à montrer que, bien qu'ils soient pourvus de moyens phonétiques nombreux, ni le singe ni le perroquet n'arrivent à « parler » ; le premier — même dans un milieu favorable — ne va jamais au delà de l'expression d'émotions par des sons peu différenciés, et le perroquet ne dépasse jamais le stade de la pure imitation, faite de réflexes conditionnés. Au contraire, l'enfant introduit très tôt un élément de pensée qui lui permet de rapides progrès. M. Delacroix admet que la nature enfantine, indépendamment de l'expérience et de la vie sociale, comporte déjà les traits fondamentaux qui favoriseront

son développement rapide. Dans les premiers temps, l'enfant ne se comporte pas très différemment du singe, mais dès que la fonction verbale apparaît, il subit une transformation profonde par la coordination des mouvements des bras et des jambes, la reconnaissance de l'entourage et la compréhension des situations. « La vie et la pensée, voilà comme on l'a dit les deux pôles du langage. » L'auteur marque ensuite les étapes du langage et s'arrête un instant à l'égoïsme, pour en réduire la part dans le langage infantin.

Tout cela dit avec simplicité et clarté est d'une lecture aussi agréable que suggestive.

G. C.

**Huguenin, Elisabeth.** — *Les tribunaux pour enfants. Coll. d'actualités pédagogiques.* Neuchâtel, Delachaux. 1935, 220 pages.

Cet ouvrage est divisé en trois parties : un nouvel organisme d'éducation, l'abandon moral, la réadaptation sociale. L'auteur, ex-directrice de la maison d'observation du service social de l'enfance près le tribunal pour enfants de la Seine, base son exposé sur une quantité d'observations directes et sur la connaissance parfaite de ce que la Belgique a fait pour le dépistage et la rééducation des enfants difficiles et délinquants. Pénétrée de l'étendue de la tâche à accomplir, de l'insuffisance des moyens mis en œuvre et, par conséquent, des dangers qui menacent l'humanité de demain, par le nombre croissant des familles incapables d'élever leurs enfants et par le nombre sans cesse grandissant des enfants « mal élevés », difficiles et amoraux, Mlle Huguenin écrit un livre qui est un appel pressant aux bonnes volontés et aux autorités. Il est en effet certain que le milieu familial est responsable dans la plupart des cas du fait que les enfants « tournent mal », et que procurer aux enfants menacés un milieu familial favorable suffit souvent à les orienter vers le bien.

Mlle Huguenin décrit en détail le fonctionnement des tribunaux pour enfants de France et de Belgique et celui des services sociaux et des œuvres de rééducation qui leur sont attachés. Puis elle expose le résultat de ses observations sur les enfants amenés devant ces tribunaux et examine les causes de leurs vices et de leurs délits. Enfin elle indique les réformes nécessaires et décrit quelques « essais de sauvetage », parmi lesquels le home « Chez Nous » à Lausanne et l'œuvre de Bakulé.

C'est un livre attachant, émouvant, qui fait réfléchir.

G. C.

**Loosli-Usteri, Marguerite.** — *Les enfants difficiles et leur milieu familial. Coll. d'actualités pédagogiques.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. 1935. 225 pages.

M. Ed. Claparède introduit l'étude de M<sup>me</sup> Loosli en des pages fort intéressantes sur la nécessité des services ou consultations médico-pédagogiques pour dépister les causes des anomalies organiques ou psychologiques des enfants difficiles ; il attire l'attention sur le nombre des enfants qui sont à la limite du normal et du pathologique, et qu'un diagnostic porté à temps et un traitement approprié peuvent sauver.

M<sup>me</sup> Loosli présente les conclusions des observations qu'elle a faites depuis 5 ans au service médico-pédagogique de l'Institut des Sciences de l'Education où elle travaille en collaboration avec le D<sup>r</sup> Brantmay. Ce service, organisé par le D<sup>r</sup> Ed. Claparède en 1912, probablement le plus ancien du monde, voit défiler bien des cas douloureux d'enfants indisciplinés, mauvais élèves, agités, voleurs, etc. Après avoir montré comment fonctionne le service, et avant d'aborder l'étude des cas particuliers, M<sup>me</sup> Loosli met le doigt sur ce qui me paraît capital : le rôle de la famille dans les cas qu'elle étudie. Elle arrive à la conclusion que la majorité des enfants difficiles sont dans des conditions de famille anormales, soit qu'ils aient perdu père ou mère, soit que leurs parents se disputent ou vivent séparés, soit enfin que les parents soient indignes ou simplement incapables d'élever des enfants.

Toute cette étude, qui contient une quantité de faits, est écrite avec un très sincère désir de comprendre les enfants difficiles et de les aider, ce qui rend la lecture de cette sorte d'enquête facile, intéressante et suggestive.

G. C.

**Kaczynska, Marie.** — *Succès scolaire et intelligence. Coll. d'actualités pédagogiques.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. Sans date, mais paru en 1935.

Ce n'est pas sans appréhension que j'ai entrepris la lecture de ce livre bourré de chiffres, résultats de tests d'intelligence, de tests de connaissances scolaires, de quotients intellectuels, de quotients scolaires, de chiffres absolus et de %.

J'ai été bien vite tranquilisé et j'ai fermé le volume plein de respect pour le travail honnête, consciencieux et persévérant de l'auteur, pour son étude nuancée, délicate, faite avec le souci constant de la vérité. Placée dans des conditions qui la mettent

en rapports fréquents avec les maîtres et qui lui permettent de suivre les enfants des années durant et de connaître leur milieu familial, M<sup>me</sup> Kaczynska a su tenir compte de la plupart des facteurs et tirer de ses observations et de ses mesures des constatations suggestives.

Bien entendu, M<sup>me</sup> Kaczynska craindrait de ne pas passer pour une psychologue scolaire moderne si, après avoir énuméré les dangers qui menacent les garçons, les élèves bien doués, les élèves peu doués, les difficultés que rencontrent les enfants en s'acquittant de leurs obligations scolaires, et affirmé que l'école est surtout appropriée aux élèves moyens, qu'elle n'a en vue que l'intelligence verbale, qu'elle cultive les qualités se rapportant au côté formel du travail, et qu'elle semble plus adaptée aux fillettes qu'aux garçons, elle ne concluait en formulant la tâche la plus importante de l'école en ces termes : « Adopter, à l'égard de chaque enfant en particulier une attitude facilitant l'adaptation normale de l'enfant à la vie et au travail scolaire » et en précisant que l'école ne peut « *prendre soin de chaque enfant en particulier, ce qui serait plus nécessaire que jamais* » (c'est nous qui soulignons). Il est très regrettable que les psychologues soient si facilement chimériques quand ils touchent à l'école. Il y a heureusement des exceptions, mais M<sup>me</sup> Kaczynska n'en est pas !

Mme Kaczynska a formulé des conclusions qui, pour ne valoir qu'à Varsovie et pour les élèves considérés, font figure déjà de lois :

Il existe une étroite corrélation entre les résultats scolaires des élèves et leur intelligence.

L'intelligence n'est point l'unique facteur qui détermine les résultats scolaires des élèves.

Les garçons subissent à un plus haut degré l'influence des facteurs qui abaissent les résultats scolaires par rapport à l'intelligence, tandis que les fillettes subissent à un plus haut degré l'influence des facteurs qui rehaussent les résultats scolaires par rapport à l'intelligence.

Les enfants bien doués qui réussissent médiocrement doivent leur insuccès à un grand besoin d'activité physique, à un corps affaibli, à une infirmité de la vue ou de l'ouïe ou à un défaut physiologique, à des conditions de famille défectueuses, matérielles ou morales, à l'absence des qualités indispensables au travail scolaire (sentiment du devoir, aptitude à l'effort, habitude d'un travail systématique), au désaccord entre le travail scolaire et celui auquel se livre l'enfant par goût aux heures de loisir.

Les élèves d'une intelligence moyenne qui réussissent bien le doivent au peu d'activité physique, à un tempérament docile, à

une certaine facilité d'élocution, à de bonnes conditions de vie de famille, à l'ambition.

Les élèves peu doués ne peuvent achever l'école que dans des conditions de vie normales, les autres ne réussissent pas à s'adapter et se dévoient.

Aucune de ces constatations n'est vraiment neuve, mais elles reposent sur une étude attentive et objective ; elles n'apportent donc rien de nouveau sinon des pages de chiffres qui donnent une confirmation arithmétique à des vérités connues par tous les praticiens, même dépourvus d'une préparation de laboratoire. L'auteur conclut qu'enseigner n'est pas tout, qu'il est même la partie la moins essentielle de la tâche du maître, et que, pour faciliter l'adaptation de l'enfant à l'école, ce qui est indispensable c'est l'amour : « Aimer l'enfant, a écrit M. Claparède, alpha et oméga de l'art de l'éducation ».

Le livre de M<sup>me</sup> Kaczynska est intéressant ; de plus il est une bonne action, ce qui pour nous a encore plus de prix.

G. C.

**Pierre Bovet.** — *Les examens de recrues dans l'armée suisse, 1854-1913.* Un volume de 200 pages. *Coll. d'actualités pédagogiques.* Delachaux et Niestlé, éditeurs, Neuchâtel et Paris, 1934.

Le 23 mai 1931 se réunissait à Eastbourne (Angleterre) une commission de sociologues et d'éducateurs, sous la présidence de Paul Monroe et sous les auspices de la Fondation Carnegie. Cette conférence avait pour but d'étudier les principaux problèmes posés par l'institution des examens. Elle décida de se livrer à des expériences, d'établir des monographies, bref, de réunir une documentation précise dans plusieurs pays, qui puisse permettre l'étude approfondie d'une question dont l'importance s'est accrue au cours du XIX<sup>e</sup> siècle et qui est vivement débattue, de nos jours encore.

L'ouvrage de M. Bovet, que nous recommandons aux lecteurs de l'*Annuaire*, est la contribution de la Suisse à cette enquête internationale sur les examens.

On pourrait, à lire son titre, craindre un volume bourré de statistiques, attendre un exposé aride réservé aux seuls techniciens. Grande erreur ! Nous l'avons lu deux soirs de suite et, sans vouloir faire injure à la littérature, nous y avons pris plus d'intérêt qu'à la lecture d'un roman.

Les examens de recrues ! Qui en parle encore ? Quels souve-

nirs en gardent ceux qui les ont subis : les notes indélébiles qui figurent dans les livrets de service des soldats incorporés présentement dans le landsturm ? la fierté éprouvée le jour où l'on mérita la série des « 1 » fatidiques ? l'amertume des cours complémentaires ?...

Sait-on que les examens de recrues furent le résultat d'une savante politique de centralisation de nos institutions scolaires suisses, mais aussi un magnifique essai de « tests » bien avant que ce mot ait mis en fureur ou en joie d'impénitents traditionalistes ou des journalistes sarcastiques et ignares ?

Qui connaît leur influence sur la création et le maintien des cours complémentaires dont on parle tant, leurs conséquences néfastes sur l'enseignement en général et l'école primaire en particulier ?

C'est à toutes ces questions que répond ce beau volume où la richesse des faits le dispute aux aperçus ingénieux et aux fines remarques non dépourvues d'humour.

Donc, en 1875, la Confédération se donne une nouvelle Constitution. Celle-ci, en son article 27, stipule que l'enseignement primaire obligatoire doit être suffisant.

La Confédération est fondée, croit-elle, à contrôler cette suffisance. Elle essaie tout d'abord de le faire en instituant un secrétariat fédéral de l'Education.

Chacun sait de quelle façon le peuple suisse accueillit le « bailli scolaire » !

On imagine alors les examens de recrues, en étendant, sous le contrôle et la direction d'experts fédéraux, un système d'examen des connaissances que certains cantons faisaient passer antérieurement à leurs recrues (Soleure débuta en 1854). Ainsi de 1875 à 1913, lors du recrutement, tous les jeunes citoyens durent faire la preuve de ce qu'ils savaient en lecture, en composition, en calcul et en connaissances civiques. Ce fut l'une des formes de l'application lointaine du leitmotiv « Un peuple, une armée, une école » qui avait dominé l'élaboration de la Constitution de 1875.

Nous n'avons pas la prétention de donner une analyse détaillée de l'ouvrage, laissant à chacun le plaisir de découvrir ses richesses. Nous ne présentons ici que deux remarques.

Celle-ci tout d'abord : si l'effort méthodique et persévérant des experts fédéraux pour améliorer sans cesse les examens et « objectiver » leurs résultats avait pu être réalisé dans nos écoles primaires par le corps des inspecteurs, nous nous demandons si nombre de problèmes que nous discutons encore ne seraient pas résolus et si nous n'aurions pas des idées beaucoup plus

précises sur la valeur de nos programmes, de nos méthodes et sur le rendement de nos écoles primaires !

En second lieu ! qu'on lise et relise les chapitres consacrés à l'action des examens, à leur influence sur le travail journalier des maîtres, au « bourrage de crânes » qu'ils ont entraîné dans tout le pays au détriment d'une vraie formation de l'esprit ; qu'on étudie la création des écoles ou des cours complémentaires dont ils furent la cause — en cela rendons hommage aux défunts examens — puis à l'usage qui fut fait de cet instrument de culture, et l'on comprendra la lettre du directeur de l'Instruction publique du canton de Berne, Ritschard, qui, en 1907 déjà, écrivait au Conseil fédéral :

Nous ne faisons plus l'éducation des hommes, des personnalités, nous préparons des numéros de contrôle pour l'examen des recrues. Notre école n'est pas une école pour la vie, c'est une école pour examens de recrues. Le devoir le plus sacré du maître n'est pas de former le cœur, le caractère, la volonté de ses élèves, son devoir le plus sacré est de veiller pour sa part à ce que son canton parvienne dans les examens de recrues à un rang honorable.

Quelle exécution ! mais aussi quelle vérité ! On comprend dès lors l'effort des associations d'instituteurs pour abolir une institution aussi néfaste. *L'Éducateur*, avec Ernest Briod et J. Cordey, a pris la part que l'on sait dans cette campagne, au terme de laquelle les partisans d'une éducation humaine eurent enfin la victoire.

Nous ne saurions mieux faire, en terminant, que de citer la conclusion de M. Bovet. Elle illustre excellemment le ton général de son ouvrage qui, à lire la bibliographie, a dû coûter un travail considérable et des recherches minutieuses fort longues. En quelques lignes, c'est tout le problème du contrôle de l'enseignement public — et de l'avenir de cet enseignement — qui est posé dans cette page bien digne du savant et du maître que nous apprécions tant en Suisse qu'à l'étranger :

L'école a deux tâches : instruire et cultiver. Pour constater dans quelle mesure l'école atteint les deux fins qu'elle se propose, deux procédés différents sont requis. Mais, de même que beaucoup d'écoles ne distinguent pas explicitement les deux buts, beaucoup d'examens prétendent contrôler du même coup l'instruction et la culture. C'est le mérite des examens nouveaux inspirés par les tests psychologiques d'avoir nettement circonscrit leur fonction au contrôle d'une seule des tâches de l'école ; ils ne portent que sur des connaissances et des techniques. Les examens des recrues suisses ont fait dans cette voie un travail de pionnier ; ils sont rapidement arrivés à être à peu près parfaits techniquement.

L'autre type de contrôle, adapté à l'autre tâche de l'école, la culture, n'a pas encore trouvé ses procédés propres. Il est impossible pourtant

qu'on y renonce : nous sommes trop intéressés à savoir si l'école et les maîtres font toute leur tâche.

Dans la mesure où la culture paraît plus importante, les examens du premier type, quelle que puisse être leur perfection technique, apparaissent plus insuffisants. C'est ce qui est arrivé aux examens de recrues vers 1900.

Institués pour constater l'analphabétisme et l'ignorance afin de mieux lutter contre ces maux, ils ont atteint leur but ; on peut sans naïveté leur faire hommage de ce beau résultat. Mais c'est par abus de langage que l'on confond instruction et culture. Nos examens ne pouvaient mesurer le degré de culture ni d'un individu, ni d'une collectivité. Et pourtant, l'importance qu'on y attachait dans le public les a imposés à l'attention des maîtres d'école comme le contrôle par excellence de leur travail. A travers les écoles de répétition ils ont, si l'on peut dire, déteint sur l'école primaire tout entière. Et cette confusion, dont ni les règlements de l'examen, ni les experts, ne peuvent, à voir les choses de près, être tenus pour responsables, a été un mal.

Tant que les hommes qui tiennent à la culture autant qu'à l'instruction n'auront pas trouvé un moyen de contrôler cette partie-là de la tâche de l'école de façon satisfaisante, les examens, quels qu'ils soient, constitueront un danger. Ils risqueront toujours d'accréditer une idée fautive : ou celle que l'instruction est seule importante puisque c'est la seule chose qu'on s'applique à mesurer, ou celle que l'instruction et la culture sont une seule et même chose, puisqu'on les mesure avec les mêmes instruments.

R. D.

**Francisque Vial.** — *Vues sur l'Ecole unique.* Librairie Delagrave, Paris 15, Rue Soufflot.

Voilà un titre qui promet moins que ne donne le livre, car c'est bien une étude complète sur l'Ecole unique que nous présente M. F. Vial. Et comme il la condense en 121 pages, en faire un résumé est fort difficile.

Une courte préface par laquelle nous apprenons que M. Vial appartient à la carrière administrative, et ce sont sept chapitres dont voici les titres :

I. La mystique de l'Ecole unique ; II. La gratuité de l'enseignement secondaire ; III. Plans d'école unique ; IV. Les programmes de l'enseignement commun dans les deuxième et troisième degrés ; V. La méthode dans l'enseignement général des deuxième et troisième degrés ; VI. L'esprit et le rôle du législateur scolaire ; VII. Un programme de réformes.

I. La mystique de l'Ecole unique ? — C'est que cette Ecole satisfait à la fois à notre passion de la justice et à l'amour du bien public. Elle est l'école qui réalise l'égalité des enfants devant

l'instruction, celle que le président Herriot appelait « l'école égale pour tous », et « pour s'en voir ouvrir les portes, l'enfant devra non pas posséder la clé d'argent de la fortune, mais bien être marqué du signe de l'esprit ».

Puis, le bien public exige le maintien d'une élite. Or l'Ecole unique va chercher, « en quelque lieu qu'ils se trouvent, les enfants que l'esprit a visités » ; elle les dirige vers les diverses écoles pour en faire « des chefs de file et des conducteurs qui seront non pas seulement *les fils de leurs pères*, mais les plus riches d'intelligence et de talent, et les mieux préparés par leurs qualités propres pour exercer le commandement ».

II. D'où la gratuité nécessaire de l'enseignement secondaire. — Encore n'est-ce qu'un palliatif, si pour des raisons économiques on doit en rester là. C'est pourquoi Condorcet proclamait : *Dans les quatre degrés d'instruction, l'enseignement sera totalement gratuit.*

Cette idée, reprise par les *Compagnons*, puis par les différents ministres qui se sont succédé à partir de 1924, a fait beaucoup de chemin, et l'on peut prévoir que la réforme si habilement commencée sera poursuivie jusqu'au bout.

III.-IV. Les troisième et quatrième chapitres sont consacrés à l'étude de plans de l'Ecole unique tels qu'ils ont été proposés jusqu'ici.

C'est d'abord la division en *degrés* basés sur l'âge : le 1<sup>er</sup> degré jusqu'à 12 ans ; le 2<sup>e</sup> de 12 à 15 ; le 3<sup>e</sup> de 15 à 18 ; le 4<sup>e</sup> au delà.

Puis les programmes. Faciles à établir aux 1<sup>er</sup> et 4<sup>e</sup> degrés, — parce qu'« il n'y a pas deux manières de commencer », et qu'au 4<sup>e</sup> degré tous les enseignements sont spécialisés, — ils présentent de grandes difficultés aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés. On propose un enseignement général au début, — langues, mathématiques, par exemple — qui céderait d'année en année et de degré en degré à des enseignements spécialisés. Ce qui est logique, puisqu'on part d'un enseignement tout général pour aboutir à la spécialisation totale ; en outre, il faut tenir compte des besoins du pays, des goûts et des aptitudes des écoliers qui ne parcourront pas tous les degrés.

V. Nous ne suivrons pas M. Vial dans son chapitre sur les Méthodes. Celles qu'il préconise sont probablement les plus adéquates aux buts poursuivis dans les conditions qu'il envisage.

VI. De même laisserons-nous de côté bonne partie du chapitre VI, quoique fort intéressant.

En opposant *l'esprit cartésien* à *l'esprit de finesse* M. Vial arrive à des conclusions du genre de celles-ci : « N'ayant pas à compter

avec les faits, ils (les cartésiens) sont pleins de confiance en eux-mêmes, impérieux, autoritaires, sûrs de la valeur absolue de leurs déductions. »

« S'il est un ordre de faits à la juste intelligence et à la sage administration desquels convienne l'esprit de finesse, d'observation, de mesure, et répugne l'esprit de géométrie et d'intransigeant dogmatisme, ce sont bien les institutions scolaires. »

Puis parlant de l'Ecole même :

« ...les institutions scolaires... sont par leur nature et en elles-mêmes les plus traditionalistes et conservatrices. Elles ne sont pas le reflet des idées et de l'esprit actuels, mais les dépositaires d'un vieil héritage constitué par l'effort et la patience des ancêtres. Les écoles sont les conservatoires du passé, comme les musées sont les mausolées de l'Art qui n'est plus. »

« Elever un enfant, c'est, proprement, le mettre en possession de tout ce que les hommes ont, au cours de l'histoire, fait, pensé, senti, découvert... »

Enfin, citant Rémy de Gourmont : « C'est l'excès d'activité, bien plus que la torpeur, qui a conduit au dépérissement beaucoup de civilisations asiatiques. »

De là, la nécessité pour le législateur d'être prudent en matière d'innovations scolaires. Les réformes ne sont utiles que si elles viennent en leur temps. Sur quoi nous pouvons être d'accord, à condition qu'elles ne soient pas la conséquence du seul opportunisme.

VII. Le programme de réforme envisagé dans ce chapitre est une mise en œuvre des idées de l'auteur dans les Ecoles françaises. Une remarque : *la conséquence nécessaire de la gratuité de l'enseignement*, c'est la sélection des écoliers.

Notons en terminant que M. Vial rend hommage à la mémoire de M. Paul Lapie, ancien recteur de l'Académie de Paris pour la part importante qu'il a prise à cette Réforme de l'enseignement. Or M. Lapie fut l'hôte de la Société pédagogique romande au Congrès de Genève, en 1924. Il n'est pas exclu que le *Rapport* de M. Chantrens sur l'Ecole unique, adopté par ce Congrès, n'ait éveillé son intérêt. Tant il est vrai que de telles questions ont un aspect général qui déborde les frontières, surtout quand celles-ci ne sont que politiques, comme dans le cas particulier.

A. ROCHAT.

---

