



LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION - A 400
UNIVERSITÉ PARIS 8
2, rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS CEDEX

l'école nouvelle *française*

Notre stage de septembre

—
LA FORMATION MORALE
DANS
L'ÉDUCATION NOUVELLE

●
Comptes rendus et Exposés

F. CHATELAIN: Une classe nouvelle du Jura Bernois

●
Vie du Mouvement — Informations
Bibliographie

NOVEMBRE 1949

CINQUIÈME ANNÉE

N° 40



Classe nouvelle de Cormoret (Jura Bernois). Voir page 42.

ÉCOLE NORMALE SOCIALE DE L'OUEST
20, Rue Racine
ANGERS - Téléph. 29-47

LA FORMATION MORALE DANS L'ÉDUCATION NOUVELLE

VUE D'ENSEMBLE DU STAGE

NOTRE stage s'est tenu, ainsi que nous l'avions annoncé, au Centre d'Education populaire de Valflory, du 23 au 29 septembre, sous la direction de M. Cousinet et avec le concours de M. Chatelain, que nous avons enfin cette année le plaisir d'avoir parmi nous. Vingt-six stagiaires y ont pris part. Beaucoup d'entre eux avaient participé à l'un ou l'autre de nos stages précédents, ou même aux deux. Nous avons été heureux de les voir, nous les avons loués de leur fidélité, nous les avons remerciés de nous témoigner par leur constance du profit qu'ils avaient tiré, et qu'ils attendent, de ces réunions. Ils ont eu eux-mêmes plaisir à se revoir, et à pouvoir travailler à nouveau, grâce au beau temps, dans ce parc aux perspectives heureuses et aux épaisses frondaisons.

Le travail a été consciencieux, et quelquefois acharné, mais facilité par une parfaite entente des stagiaires, et égayé par une bonne humeur générale et quelques agréables intermèdes. Outre ceux qui ont été impromptus, une veillée nous a été offerte par M. Y. Joly qui dirigeait, en même temps que le nôtre, un stage de fabrication de marionnettes à gaîne, et nous a présenté trois de ses spectacles les plus originaux. La veillée du 28 septembre

a réuni les marionnettistes qui ont présenté, en quelques réalisations très heureuses, les résultats de leur stage ; des danseurs et des danseuses, faisant partie d'un autre stage dirigé par Mme Paleau, ont exécuté des danses populaires qui ont soulevé l'enthousiasme des spectateurs ; nos stagiaires ont participé à cette veillée avec trois chants populaires.

Nous avons consacré une autre veillée à la présentation de deux films aimablement prêtés par l'Ambassade des Etats-Unis. Le premier (*Votre enfant est un génie*) était connu des habitués de nos conférences de la Société de Géographie. Le second (*Le Singe et l'Enfant*) retraçait des épisodes de l'expérience entreprise par Mr et Mrs Kellog qui ont fait vivre pendant plusieurs mois leur enfant avec un jeune chimpanzé, afin de noter les réactions de l'enfant et de l'animal placés dans des situations semblables ou du moins analogues.

Enfin trois conférencières nous ont aidés dans notre tâche en nous apportant le fruit de leur précieuse expérience. Mlle Jasson a présenté quelques aspects de la vie et du travail des écoliers à notre école de La Source qu'elle dirige. Mlle A. Jacques a parlé des livres et récits pour les enfants, et Mme Niox-Chateau nous a dit ce qu'était l'école de Boulogne qu'elle dirige, et qui est vraiment un centre d'éducation nouvelle.

L'organisation matérielle du stage a été très bien assurée par Mlle Groperrin, professeur à La Source. Notre secrétaire Mlle Denizot, était chargée de renseigner les stagiaires, de mettre notamment à leur disposition les documents relatifs aux sujets traités. Elle s'est acquittée de sa tâche, et de beaucoup d'autres, à la satisfaction générale.

ORGANISATION DU TRAVAIL.

On se rappelle que les deux sujets proposés aux stagiaires étaient *l'éducation morale* sous l'aspect surtout de la formation du caractère, et *l'expression écrite libre*. Le premier avait été choisi à la demande de plusieurs stagiaires, et on conçoit que des éducateurs en soient plus que jamais préoccupés en ce temps. Et il s'est trouvé que, après quelques séances de travail, ce sujet a pris aux yeux de tous une telle importance et une telle ampleur qu'il a été décidé d'un commun accord d'y consacrer le stage tout entier et de reporter l'autre à une autre année. Rien ne pouvait donc être plus conforme à l'esprit de l'éducation nouvelle que ce travail librement choisi.

Un tel thème nous interdisait l'organisation d'exercices analogues à ceux que nous avons proposés aux stagiaires de nos deux stages précédents. Mais comme nous tenons à ce que ces stages ne consistent jamais en une simple assistance à des leçons ou à des exposés, ce qui serait contraire aux principes de l'éducation nouvelle, mais gardent un caractère pratique et actif, nous avons demandé aux stagiaires, au cours de leurs travaux et des discussions que ces travaux ont entraînées, de confronter et de mettre en commun, non des opinions ou des théories, mais des

expériences réelles. On a évité ainsi les expériences imaginaires et les théories prématurées. Les stagiaires se sont donc, dès le premier jour, répartis en quatre groupes, qui ont choisi chacun l'étude d'un des problèmes qui leur avaient été proposés au cours d'un exposé général préliminaire. Les problèmes choisis furent les suivants : a) le rôle du maître dans la discipline active (1) ; b) la discipline active à l'école avant neuf ans ; c) la discipline active dans l'école à classe unique ; d) la discipline active et le sens de l'effort après neuf ans. En outre, le quatrième groupe, ayant terminé le premier et présenté en séance plénière les résultats atteints, a discuté de la valeur des sanctions et de l'émulation. On lira plus loin des rapports présentés par des membres des différents groupes sur leurs travaux respectifs.

Position du problème

Il s'agissait donc d'étudier l'éducation morale, et particulièrement la formation du caractère, dans le cadre et dans l'esprit de l'éducation nouvelle.

Une telle position impliquait d'abord une fin de non-recevoir opposée à toute action morale exercée directement et consciemment sur l'enfant par une autre personne. Pas plus que l'esprit, l'éducation nouvelle n'admet que le caractère puisse être formé du dehors. Par définition même, *l'autonomie morale*, pour employer l'expression de Ferrière, ne peut se constituer que du dedans, sans intervention, à moins qu'elle ne soit sollicitée de l'influence extérieure. Et nous nous méfions des expressions telles que : il faut enseigner à l'enfant à se discipliner lui-même, à exercer sur lui-même une contrainte, etc., expressions ambiguës, contradictoires en somme, et bien obscures.

Mais cette attitude négative peut-elle suffire ? Respecter la liberté de l'enfant, favoriser le développement de sa personnalité, sont-ce là des formules plus claires ? Ne paraissent-elles pas, elles aussi, la seconde au moins, renfermer une contradiction ? Ne risquent-elles pas dans la pratique d'aboutir soit à une non-intervention absolue, dont les dangers sont certains, soit au contraire à de fréquentes interventions, discrètes en apparence seulement, et tout aussi dangereuses ?

PRINCIPES DE L'EDUCATION INTELLECTUELLE.

Pour résoudre ces difficultés, il semble que l'éducation morale puisse se référer à un domaine dans lequel l'éducation nouvelle est maintenant plus assurée, dans celui de l'éducation intellectuelle, où elle a déjà réuni des expériences multiples et anciennes, où elle s'avance sur un terrain beaucoup moins mouvant.

(1) Cette expression nous a paru la plus propre à désigner la discipline compatible avec l'esprit de l'éducation nouvelle.

Nous sommes en effet ici plus à notre aise, et nous pouvons rappeler quelques principes susceptibles de nous aider dans notre nouvelle tâche.

Ces principes nous paraissent être les suivants :

Il faut que l'élève (enfant, adolescent) soit placé dans un milieu riche, contenant un grand nombre de problèmes à résoudre, et tel qu'en avançant en âge il ait toujours en face de lui des problèmes nouveaux (qui sont souvent les mêmes problèmes que son développement mental naturel lui fait voir sous un nouvel aspect), et qu'il soit sûr de ne jamais, à un moment quelconque, rencontrer le vide.

Il faut, en second lieu, que dans ce milieu, il puisse librement faire, non seulement des observations, mais aussi des *expériences*, c'est-à-dire agir sur ce milieu en cherchant si son action est possible, efficace, utile.

Il faut en outre que, pour effectuer ces observations et ces expériences, il puisse, s'il le désire, s'associer à des camarades choisis par lui et le choisissant, qui l'y aideront.

Il faut enfin que d'une façon générale, et plus particulièrement en présence de difficultés où achoppent l'élève ou le groupe, ils puissent librement et avec confiance avoir recours à une personnalité parvenue à un stade ultérieur de développement, sans avoir oublié les stades par lesquels elle est passée (1), c'est-à-dire à l'éducateur.

PRINCIPES DE L'EDUCATION MORALE.

Appliquons ces principes, admis aujourd'hui, semble-t-il (quelles que soient les techniques particulières), par tous les partisans de l'éducation nouvelle, à l'éducation morale. Que deviennent-ils ?

Il faut que l'enfant soit placé dans un milieu moral. Que peut-être un milieu moral ? En quoi peuvent consister des observations et des expériences morales ? Le groupe peut-il aider l'individu à faire ces sortes d'observations et d'expériences ? En quoi l'aide apportée par l'éducateur peut-elle être une aide morale ? Selon la réponse que nous donnerons à ces questions, nous pourrons, ou nous ne pourrons pas, concevoir une éducation morale parallèle à l'éducation intellectuelle, et donner ainsi à l'éducation nouvelle l'unité nécessaire.

Or, dans le domaine de l'éducation intellectuelle, une hypothèse, justifiée d'ailleurs par l'observation, c'est-à-dire par la psychologie de l'enfant, nous permet de donner un sens aux principes que nous avons énoncés. L'enfant peut utiliser le milieu dans lequel on le place, et y faire des expériences, parce qu'il a le *besoin*

(1) « Nous devons essayer de nous mettre à la place de l'enfant, en face des mêmes problèmes que ceux qu'il a à résoudre et sans y employer d'autres moyens que ceux qui sont à sa disposition. » (KOFFKA, *Le développement de l'esprit*.)

naturel d'explorer le milieu qui l'entoure et d'y faire des expériences. Si ce besoin n'existait pas, mais on ne peut aujourd'hui le mettre en doute, l'éducation nouvelle n'aurait rien sur quoi elle puisse s'appuyer. De même l'enfant peut bénéficier de l'apport du groupe et de l'aide de l'éducateur parce qu'il a besoin à tout âge de solliciter quand il faut cette aide, et parce que, à partir d'un certain âge, il a besoin de l'apport du groupe.

Nous ne pouvons donc répondre aux questions que nous posons plus haut que si, dans le domaine de l'éducation morale, nous rencontrons chez l'enfant, chez l'adolescent, des besoins, des forces naturelles, des tendances (Kerschensteiner, Bloch) sur lesquelles cette éducation puisse s'appuyer.

Il semble que nous puissions en signaler trois :

1) *L'enfant a le désir d'exécuter aussi bien que possible la tâche dont il se sent capable* (ces tâches étant naturellement très variables selon les âges, et, à chaque âge, assez variables selon les individus).

2) *L'enfant désire obtenir l'affection et l'estime du groupe auquel il appartient.*

3) *L'enfant désire obtenir, quand il en a besoin, l'appui moral de l'éducateur.*

APPLICATION DE CES TROIS PRINCIPES.

Que peut-on fonder sur ces trois tendances ?

Ceci d'abord : que, si l'enfant est placé dans un *milieu moral*, la première tendance indifférente en soi deviendra une tendance morale.

Que faut-il donc faire pour que le milieu soit moral ? D'abord évidemment le constituer en soumettant à l'activité générale de l'élève des problèmes qu'il puisse résoudre, et qu'il choisira dans la mesure où il se sentira capable de les résoudre. C'est dans ces conditions seulement que peut se développer le *travail consciencieux*, dont l'éducation classique a sans doute reconnu et apprécié la valeur, mais dont elle ne s'est pas aperçu qu'il n'était possible que lorsque le travail demandé à l'élève ne dépassait pas, comme il arrive trop souvent, sa capacité. Car dans ce cas, ne pouvant l'exécuter consciencieusement, il l'exécutait par devoir et simplement pour éviter la sanction mauvaise, c'est-à-dire sans conscience. Il faut donc proportionner la tâche aux forces de l'élève, et puisque cette mesure est si difficile que même l'habile éducateur qu'était le père de Pascal ne réussit pas toujours à maintenir son fils au-dessus de son ouvrage, il faut laisser l'élève choisir sa tâche, ou l'aborder par le côté qui lui convient. Et on voit que l'éducation intellectuelle et l'éducation morale ici se rejoignent.

Dans le domaine de l'éducation morale, l'enfant éprouve également le besoin de *faire des expériences*. C'est là un besoin général : il lui faut expérimenter avec son corps, avec son esprit, avec sa sensibilité, avec son activité tout entière. Pour que le milieu soit donc effectivement un milieu moral, il faut que l'élève puisse

y faire des *expériences morales*. Or, si une expérience consiste, ainsi que nous l'avons dit dans une action exercée sur un milieu dont l'enfant éprouve la possibilité, l'efficacité et l'utilité, et comme une action d'ordre moral ne peut s'exercer que sur d'autres individus, il suit, et nous donnons ainsi satisfaction à la fois à la première et à la seconde tendance, que l'élève doit pouvoir vivre librement au sein d'une communauté libre, où ses actions (ou tentatives d'actions) sur le groupe, et les réactions du groupe sur lui, constituent pour lui autant d'expériences qui, sociales seulement par leur origine et leur développement, constituent la première forme de l'activité morale, dans la mesure où, et cette mesure est considérable, l'activité morale est pour l'enfant d'origine sociale.

Il semble donc que nous devons énoncer cette première définition : *Un milieu moral est un milieu tel que l'élève y puisse procéder à des expériences sur les phénomènes et sur les autres élèves.*

Il suit que toute école, pour constituer un milieu moral, doit être une *communauté*, quelle qu'en soit la modalité (Reddie, Geheeb, Petersen, Cousinet, Washburne, etc...).

Il s'agit maintenant de donner satisfaction à la troisième tendance, c'est-à-dire d'étudier le *rôle moral* du maître, de chercher comment l'éducateur peut fournir à l'élève un *appui moral*.

Reportons-nous encore ici à l'éducation intellectuelle. Dans le milieu intellectuel, le maître constitue un appui pour l'élève, en ce que l'élève croit, et constate par expérience qu'il peut avec confiance croire, que le maître *sait* plus que lui, soit qu'il possède telle notion que l'élève ou le groupe n'ont pu acquérir, soit parce que, s'il ne la possède pas, il connaît les moyens de l'acquérir, il possède une méthode, c'est-à-dire un instrument, que les enfants ne possèdent pas ou dont ils ne connaissent pas le maniement.

Donc pour que l'éducateur soit un appui moral pour l'élève, il faut que l'élève croie et constate par expérience qu'il peut avoir raison de croire, avec confiance croire que le maître *vaut* plus que lui, soit qu'il agisse moralement mieux que lui, avec plus de justice, plus de bonté, une humeur plus égale (et l'élève a appris au sein du groupe la valeur de la justice et de la loyauté, la valeur de la bonté et de l'indulgence, la valeur de l'ordre affectif, sans les posséder toujours autant qu'il le désire ou que le groupe lui en témoigne le désir), soit qu'il possède un moyen, une méthode morale, à l'aide de laquelle il résoud ou montre comment on résoud les difficultés d'ordre moral, méthode dont les élèves ont à apprendre le maniement.

Nous avons vu dans les deux cas reparaitre les deux mots de *confiance* et de *méthode*. La confiance ne peut être déterminée que par la *présence* de l'éducateur en donnant à ce mot son sens plein : présence réelle, présence spirituelle, présence affective, toutes ces présences qui constituent évidemment un amour propre à faire régner, par sa seule *contagion*, la paix au sein de la communauté. Et par là faire que toutes les expériences faites par les élèves dans l'ordre moral, soient toujours des expériences mo-

rales. et jamais, ou exceptionnellement, des expériences immorales, ce qui n'arrive que quand la communauté est en guerre. Elle est souvent en guerre contre le maître, mais parce que, sans se l'avouer, il est souvent en guerre contre elle. A l'école, la morale est fille de la paix.

Outre cette présence, il faut donc, avons-nous dit, que l'éducateur possède une méthode morale, à l'aide de laquelle il peut résoudre les problèmes qui se posent dans ce domaine.

On sait qu'il ne saurait plus être question d'enseignement, donné à l'aide de leçons de morale, puisque l'enseignement moral, au lieu d'une méthode, apporte des solutions toutes faites à des problèmes que d'ailleurs les élèves ne se sont pas encore posés. Cette méthode, il est évidemment nécessaire que chaque éducateur la constitue par devers soi, à l'aide de ce qu'il a appris en étudiant la psychologie générale de l'enfant, à l'aide de l'expérience que lui font acquérir les problèmes en face desquels il se trouve, à l'aide de la connaissance particulière des élèves qui ont présentement recours à lui. Il est nécessaire qu'il se pénètre bien de cette idée que l'action morale, comme toute action, précède la pensée morale, c'est-à-dire la prise de conscience de l'action morale en tant que telle, et, bien plus tard, la réflexion générale sur l'activité morale. La méthode morale, dans le plan de l'action, doit donc consister d'abord dans une méthode d'action : arbitrage des conflits, mesures préventives pour les empêcher, procédés particuliers pour constituer et enrichir le milieu moral. Puis, à un âge plus avancé et sur un plan plus élevé, et au fur et à mesure que se font les prises de conscience des actions, *éclaircissement intellectuel*, selon l'expression d'un de nos stagiaires, dirigé sur l'action pour l'analyser à la fois et en montrer les rapports avec d'autres actions, le rôle dans la vie morale générale. Et enfin, au moment de la puberté, au début de l'adolescence, entretiens moraux, toujours conditionnés par les besoins que les élèves en manifestent, par quoi l'éducateur montrera comment l'action éclairée par la pensée, la pensée précisée et dirigée par l'action peuvent s'unir pour élever l'individu vers un plan supérieur de moralité, ou pour lui permettre d'y aspirer.

Roger COUSINET.



LA DISCIPLINE APRÈS 9 ANS

POSITION DU PROBLEME.

LE groupe a choisi de travailler la question de la discipline après neuf ans, mais plus spécialement le sens de l'effort.

Nos discussions se centreront donc sur l'effort. Chacune a, présente à l'esprit, sa classe et les problèmes qui se posent cha-

que jour. Nous pensons toutes aussi au reproche entendu bien souvent : « L'école nouvelle ne forme pas à l'effort ».

Pour nous, la notion d'effort comporte une lutte plus ou moins forte, plus ou moins consciente et une victoire ; la lutte est menée avec ténacité, demande une énergie, oblige à une concentration exceptionnelle de forces.

Cette concentration des forces à un moment donné nous semble être possible seulement si la vie antérieure a comporté un entraînement, un exercice pour les choses difficiles et cet entraînement nécessaire nous fait penser que nous devons faire une place dans l'éducation à la formation de l'effort.

Cette lutte est nécessaire à de nombreux moments de la vie où l'adulte est appelé à faire des choses qu'il n'a pas désirées, à fournir un travail disproportionné avec l'intérêt qui l'a tout d'abord amené à ce travail, à œuvrer pour un but lointain, mal défini.

Nous avons tout de même l'impression que notre travail est incomplet : nous nous souvenons de tel enfant qui, quoique « entraîné », a été incapable de fournir tel effort à tel moment ; nous avons vu des enfants qui ne fournissent pas d'énergie dans le domaine intellectuel et sont capables d'une grande concentration pour apprendre à nager, pour faire un gros effort physique. Cependant, nous avons tous connu le cas d'enfants qui ne fournissaient pas plus d'un certain effort physique même lorsque le but était presque atteint, dans une course en montagne, par exemple.

Comment concilier effort et intérêt ?

Une intervention de M. Cousinet nous amène à une plus grande perplexité quant à la valeur de l'effort en soi et d'une formation possible en vue d'obtenir un effort spontané.

La nécessité de présenter le rapport de notre travail arrête là nos discussions et nous concluons par... des questions, dont la solution nous semble primordiale :

1°) Qu'est-ce que l'effort ? Peut-on entraîner à l'effort ?

2°) L'obéissance a-t-elle une valeur en soi ? Est-elle une vertu d'enfant ?

J. DUMOUX.

Ce résumé succinct, trop modestement rédigé par un membre du groupe, qui est déjà une de nos anciennes stagiaires, donne une idée insuffisante du travail effectué, de l'intensité et du sérieux de l'enquête, de l'ardeur et de la sincérité apportées par tous les membres du groupe dans les débats intérieurs et dans la séance plénière consacrée au sujet qu'ils avaient choisi. On sentait bien qu'il s'agissait là de problèmes d'une importance primordiale aux yeux de tous les éducateurs, problèmes qu'ils rencontraient sans cesse au cours de leur pratique quotidienne.

I. — L'EFFORT

La difficulté vient ici, comme en bien d'autres cas, de l'emploi d'un mot dont le sens paraît communément clair parce qu'on l'emploie communément. Nous savons tous ce que c'est que faire un effort, il est donc inutile de se donner la peine d'expliquer ce que cela veut dire. Mais il s'agit de savoir si nous savons tous, ou croyons tous savoir, ce que c'est que faire un effort, il s'agit de savoir si les enfants le savent, s'ils nous comprennent quand nous leur conseillons ou leur ordonnons de faire un effort, bref il s'agit d'élucider le sens psycho-pédagogique du mot, et c'est une tout autre affaire que de chercher, ou de juger inutile de chercher, ce qu'il signifie pour nous.

Or, donner un conseil ou un ordre à un enfant, c'est lui conseiller ou lui ordonner de s'acquitter à un moment donné, sur commande, soit d'une activité qui lui est habituelle, soit d'une activité nouvelle pour lui, mais connue. Si le maître dit à ses élèves : « Levez-vous, asseyez-vous, prenez vos cahiers, récitez votre leçon », etc..., il leur donne des ordres qui ont pour eux un sens parce qu'ils savent se lever, s'asseoir, prendre un cahier, réciter une leçon, etc... Si le professeur de gymnastique dit à un élève une première fois : « Faites un rétablissement sur la barre fixe », sans doute l'élève ne sait pas faire un rétablissement, mais il sait ce que cela veut dire, puisqu'il a vu des camarades, ou le professeur en faire devant lui, et que le professeur lui explique comment on s'y prend.

Mais quand le maître blâme ses élèves de ne pas faire assez d'efforts, ou positivement leur conseille ou leur ordonne de faire un effort, ils ne peuvent lui obéir, puisqu'ils ne savent pas ce que cela veut dire : ils n'ont jamais fait d'effort, on ne leur explique ni la fin ni les moyens de cette activité. Naturellement les psychologues, les éducateurs, les parents vont protester, et déclarer qu'il est impossible d'affirmer que les enfants n'ont jamais fait d'efforts. Ils en ont certainement fait, ils en font tous les jours pour marcher, pour se relever quand ils sont tombés, pour monter sur un trottoir, pour s'exprimer de façon intelligible, pour écrire lisiblement. Sans doute, mais de cet effort ils n'ont pas une connaissance claire, et encore moins une connaissance distincte. Connaître une activité (je ne dis pas en prendre conscience, ce qui est tout autre chose), c'est, pour celui qui l'exerce, la distinguer d'une autre activité. L'élève comprend, même tout jeune, ce qu'on lui dit, quand on lui ordonne d'ouvrir son livre de lecture, parce qu'il sait distinguer cet acte de celui qui consiste à le fermer. L'enfant comprend, même tout jeune, ce qu'on lui dit, quand on lui recommande de prêter son jouet à son petit frère ou à un camarade, parce qu'il sait distinguer cette action de celle qui consiste à garder son jouet pour soi. Sa vie est ainsi répartie, par l'effet d'une expérience naturelle et d'une première éducation, en un nombre considérable d'activités qui vont par paires et qu'il a appris, dans chaque paire, à distinguer l'une de l'autre : mar-

cher, s'arrêter ; se tenir debout, s'asseoir ; parler, se taire ; sourire, pleurer ; être social, être individuel ; etc... Mais jamais, au moins pendant sa première enfance, il n'a appris à distinguer deux activités opposées qui seraient désignées par les expressions de « faire effort » et de « ne pas faire effort ». Encore une fois, quand on lui commande de marcher, il sait très bien que c'est là une activité distincte de celle qui consiste à rester immobile, et il peut obéir à l'ordre. Si on lui ordonne de faire un effort, il ne comprend pas, parce qu'il n'a jamais connu naturellement, par expérience, ni les deux activités de l'effort et du non-effort comme distinctes l'une de l'autre, ni ces deux activités comme distinctes des autres activités. Ce qui crée chez nous l'illusion du contraire, c'est que par l'effet de notre éducation scolaire, et de notre vie courante aux travaux ennuyeux et qui sont loin d'être toujours faciles, quoi qu'en dise le poète, nous avons appris à distinguer celles de nos activités dont nous nous acquittons aisément et même avec plaisir, et celles qui ne nous sont aisées ni agréables et au sujet desquelles nous avons l'impression que nous sommes obligés à la fois de nous commander et de nous obéir, à l'aide d'un élément, obscur d'ailleurs, auquel nous avons donné le nom d'effort. Et cet élément, surtout pour ceux d'entre les adultes qui ont à exercer fréquemment une activité ne correspondant à aucun de leurs intérêts, a fini par s'isoler de l'activité à laquelle il était associé, et à prendre par soi une valeur psychologique, puis une valeur morale. Les hommes ont fini par être convaincus qu'ils avaient à accomplir chaque jour ou chaque semaine, des actes d'effort, et comme cet effort leur paraissait nécessaire, comme il leur a semblé que sans cet élément de surcroît, l'action serait impossible ou très difficile, il n'y avait pour eux pas loin à aller pour conclure de là que l'effort existe en soi, indépendamment de l'activité qu'il accompagne, puisqu'il a une valeur morale, puisqu'il nous aide à faire notre devoir, puisqu'il a une valeur pédagogique, puisqu'il semble à l'adulte, par l'effet d'une illusion qu'il se plaît à entretenir que plus on fait d'efforts, plus aisément on les fait (ce qui est proprement contradictoire), et que par conséquent on peut, et on doit, entraîner soi-même, et les autres, à l'effort — c'est-à-dire à la disparition de ce à quoi on prétend entraîner.

Mais rien de tout cela n'existe pour l'enfant. Considérez sa journée dans l'âge préscolaire. Il se lève, il boit, il marche, s'arrête, se lève, s'assied, construit, démolit, regarde, interroge, prête, reprend, aide, refuse son aide, etc... A aucun moment il ne fait d'effort. A aucun moment n'apparaît l'effort comme une activité dont il puisse prendre une connaissance distincte, comme c'est le cas, ou comme il semble que ce soit le cas, pour les adultes. — Mais toutes ces activités ne lui sont pas également aisées, et quelques-unes lui demandent un effort ? — J'entends bien, mais je ne comprends pas. Je vois le petit enfant superposant ses cubes pour édifier la tour Montessori, je le vois attentif, engagé dans son travail, tâtonnant, défaisant, recommençant. Fait-il effort ? Je n'en sais rien, ni lui non plus. Il n'y a à aucun moment disso-

ciation, comme c'est le cas, ou comme il nous semble que c'est le cas, pour nous entre l'activité et cet élément de surcroît qui s'y ajouterait pour la faciliter (1). Il y a une activité, encore une fois dans laquelle il se met tout entier, à laquelle se sont employés tout son être et toutes les forces de son être, de sorte que si on lui demande de faire un effort, c'est-à-dire, soit d'entreprendre (parce que ce serait son devoir) une tâche au-dessus de ces forces, soit, au cours d'une tâche, d'y employer plus de forces il est clair que, dans les deux cas, l'injonction ne peut avoir aucun sens pour lui.

Il reste trois objections :

1. — Ne constate-t-on pas à l'école que des élèves, s'ils « faisaient un effort » pourraient fournir un travail meilleur, et que leur travail est médiocre parce qu'ils ne s'efforcent pas suffisamment ? — Mais non, vous ne constatez pas cela. Ce que vous constatez, c'est que le « rendement » (quelle expression déplorable) est inférieur à vos espérances et à vos désirs. Le reste est pure hypothèse. Cette infériorité est-elle due à un effort insuffisant ? Serait-elle compensée par un effort plus grand ? Vous n'en savez rien. Votre hypothèse est le type de l'explication paresseuse. Vous vous satisfaites d'un mot. Mais vous ignorez ce qu'est ce « manque d'effort », d'où il vient, quelles en sont les causes (2). Et vous ne savez pas davantage en quoi consiste l'effort.

Car enfin, il faut bien en venir là : si un élève disait à son maître : « Vous m'accusez, monsieur, de ne pas faire assez d'efforts. Mais qu'est-ce que cela veut dire : faire un effort. Dites-moi avec précision ce que je dois faire. » Combien de maîtres seraient capables de répondre ? Un maître peut expliquer comment on grimpe à la perche, comment on rabote une planche, comment on résoud une équation, comment on construit une proposition infinitive. Il ne peut pas expliquer comment on fait un effort, et dès lors ne voit guère quel sens cette expression peut avoir.

(1) On voit nettement ici la confusion entre les deux sens vulgaires du mot. Faire un effort, c'est d'une part éprouver une peine à accomplir un certain acte. Dans ce cas il est certain que la peine est diminuée par la répétition de l'acte, c'est là une des lois de l'habitude (encore faut-il que l'acte ne soit pas nettement au-dessus des forces de l'agissant). L'exercice est destiné à faire disparaître l'effort, en ce sens, et à la longue le fait disparaître. Mais faire effort, c'est aussi se demander à soi-même de faire ou se contraindre à faire plus que ce qu'on fait d'habitude, c'est s'exercer sans cesse, ou exceptionnellement, à agir non plus facilement, mais au contraire plus difficilement, c'est ainsi aller en quelque sorte en sens inverse du développement normal de l'activité. Et en ce cas on ne voit pas comment on peut s'entraîner ou entraîner quelqu'un à l'effort, comment on peut faire l'éducation de l'effort, et il semble bien que ces expressions n'ont pas de sens, ni psychologique, ni pédagogique.

(2) Dont la plus fréquente est évidemment le manque d'intérêt de l'élève à son ouvrage. Je renvoie sur ce point à DEWEY. (Cf. *L'École et l'Enfant*, Deluchaux et Niestlé, éd., 1931).

2. — Mais, c'est la question posée par le groupe : étant donné que, dans la vie, nous avons besoin, ou il semble que nous ayons besoin, de faire des efforts, ne serait-il pas sage de préparer l'enfant à l'effort, de l'y entraîner ? — Comme plus haut, je veux bien, mais je ne comprends pas. Il y a encore là toutes sortes de confusions, et une dissociation illusoire entre l'activité, et une autre activité conçue comme différente de la première et s'y ajoutant. Je fais un effort pour (c'est-à-dire j'éprouve une certaine peine à) soulever le disque et à le jeter à trois pas de moi, le lendemain je le soulève plus aisément et je le lance plus loin, et ainsi de suite jusqu'au moment où je le soulève comme une plume et l'envoie à une longue distance. Je vois bien qu'il y a eu là entraînement, en ce sens que mon activité de lancement a été entraînée, rendue plus facile, mais s'il y a eu entraînement à cette activité et de cette activité, il y a eu si peu entraînement à l'effort que cet entraînement de l'activité a eu pour résultat de faire disparaître l'effort.

Au fond, toute cette dialectique de l'effort est toujours, consciemment ou inconsciemment fondée, comme nous l'a justement fait remarquer M. Chatelain, sur la croyance au transfert (1), la croyance qu'un enfant qui s'est efforcé dans une certaine activité, c'est-à-dire qui s'y est adonné avec toutes les forces de son être, sera prêt à s'efforcer (à ce sens étymologique) aussi dans d'autres activités où il serait autrement porté à ne s'engager qu'avec répugnance. C'est une croyance qui ne repose sur rien de réel, et qu'il faut abandonner.

La vérité c'est que, pris au sens biologique : emploi de ses forces, l'effort est naturel à l'enfant. Il n'y a pas chez lui (sauf crises, de croissance, de santé, etc...) d'activité avec effort, et d'activité sans effort. Il n'y a qu'une activité naturelle qui absorbe toutes les forces de l'individu : l'activité est effort.

3. — Mais, dira-t-on enfin, n'a-t-on pas le droit d'affirmer que, au moins à certains moments, certains élèves, tant dans le domaine moral que dans le domaine intellectuel, n'engagent pas toutes les forces dont ils disposent (encore serait-ce à voir si réellement ils en disposent), s'accommodent d'une semi-activité ? — Peut-être, mais revenons à ce que nous avons dit de l'éducation nouvelle : si cela arrive, c'est notre faute. Le milieu, tant moral qu'intellectuel, n'a pas été assez riche. Vous étonneriez-vous qu'un enfant qui n'a jamais parcouru que les quelques pieds carrés de sa chambre, ne s'efforce pas de faire de longues promenades ? Ce n'est pas son effort qu'on n'a pas entraîné, ce sont ses activités musculaires et respiratoires. Quand vous avez la croyance ou la conviction que, moralement ou intellectuellement, un enfant s'accommoder d'une semi-activité, c'est parce que, moralement ou intellectuellement, il n'a pas été placé dans un milieu qui lui per-

(1) Cf. le livre d'E. BUSMANN, dont nous avons rendu compte (N° mars-avril 1948).

mette une complète activité, de suffisantes expériences en qualités ou en quantités. Il n'y avait pas assez de phénomènes permettant le travail de l'esprit. L'école n'était pas assez organisée en une communauté scolaire permettant les expériences morales. Ce que vous appelez le manque d'effort, n'est que le défaut d'appétit de qui, pendant son enfance, a été privé d'une suffisante nourriture dans tous les domaines de son activité. Nourrissez les enfants et bannissez l'effort de la république pédagogique.

II. — L'OBEISSANCE

Je ne pense pas qu'il y ait lieu de revenir sur une question qui a été étudiée dans le précédent numéro à propos de la discipline. Il n'y aurait, semble-t-il, qu'un point à ajouter. L'expérience montre, beaucoup plus rarement qu'on ne le dit d'ailleurs, que, exceptionnellement, dans des cas urgents et non prévus par un règlement ou une loi, quelqu'un peut avoir à exiger d'autrui une obéissance immédiate et totale. Cela peut arriver, en effet, dans les rapports entre éducateurs et enfants. Mais la soumission à l'interdiction, ou l'exécution de l'acte imposé, seront d'autant plus aisées et d'autant plus rapides, qu'elles seront exigées par un représentant d'une loi à laquelle, soumis lui-même constamment, il empruntera son autorité.

R. COUSINET.



LES SANCTIONS

LE 4^e groupe a entrepris un examen des sanctions, que le temps a malheureusement un peu écourté. On sait qu'il s'agit là d'une pièce maîtresse de l'éducation classique : le maître juge l'activité de l'élève, et ce jugement est suivi de *sanctions* : les bonnes actions sont récompensées, les mauvaises sont punies. Par ces procédés, empruntés d'ailleurs à notre organisation sociale, l'éducateur entend d'abord faire régner cette justice distributive qui lui paraît

indispensable et d'ailleurs désirée par ses élèves (1). Il espère, d'autre part, susciter et entretenir chez eux, par le désir d'obtenir la récompense, la tendance au bien, par le désir d'éviter le châtement, la résistance au mal.

Voilà qui est bien en théorie. Mais constatons d'abord deux faits. En premier lieu cette justice distributive ne l'est qu'en apparence. Les punitions tiennent beaucoup plus de place que les récompenses. Sans doute il y a encore quelques distributions de prix, mais il n'en reste plus guère, et elles n'arrivent qu'une fois l'an. Il y a le tableau d'honneur, mais pas dans toutes les écoles. Et puis il est vrai que les punitions sont beaucoup plus fréquentes que les récompenses. Quand le maître est satisfait, comme il s'en attribue presque uniquement la gloire, il ne le proclame pas. « Cela ne sert à rien d'être gentil, dit une petite fille désabusée, personne ne s'en aperçoit. » On parle souvent de classes dans lesquelles les punitions pleuvent, il est bien rarement question de pluies de récompenses. C'est que les récompenses, comme les éloges, risqueraient de gêner les enfants, et il ne les faut point gêner. L'éducateur doit plus volontiers se montrer mécontent d'eux pour qu'ils soient aussi mécontents d'eux-mêmes, le mécontentement de soi étant tenu pour le principe de la vertu.

Il faut reconnaître, en second lieu, que si les sanctions avaient une si grande efficacité, on pourrait assez rapidement s'en dispenser. Quand un remède est, comme disent les médecins, « énergique », il fait disparaître le mal. Or ici, on dirait que plus on applique le remède, plus le mal grandit. Et personne ne s'étonne de voir avoir encore besoin, apparemment, de sanctions, de grands garçons et de grandes filles qui sont, depuis huit, dix, douze ans soumis à ce régime. C'est donc que les sanctions n'ont guère réussi à fortifier ni la tendance au bien, ni la résistance au mal.

Pour que ce résultat soit obtenu, il faudrait supposer des enfants, au moment de commettre le mal (puisqu'il s'agit surtout de sanctions punitives), capables de délibérer gravement, de se représenter la sanction, de peser le plaisir de l'acte et la peine du châtement, le manquement à la loi morale. Mais on sait bien que ces enfants supposés n'existent pas, et que quand un enfant agit mal, c'est toujours pour des raisons, comme dit l'autre, que la raison, que sa raison surtout, ne connaît pas. « Personne n'est méchant volontairement » dit habilement Socrate, mais d'abord c'est à des adolescents qu'il s'adresse, et non à des enfants. Et ensuite ce qu'il veut dire au fond, c'est que personne n'est méchant qui prenne le temps de prendre pleinement et entièrement conscience de sa méchanceté, ce qui est impossible à un enfant, et peut-être même psychologiquement contradictoire.

Quand l'enfant est, comme on dit, méchant, quand ses ten-

(1) Mais les élèves ne demandent pas du tout une justice distributive. Ce qu'ils demandent au maître, c'est une attitude juste, c'est-à-dire égale envers tous, ce qui est bien différent.

dances naturelles, qui sont indifférentes (c'est un point sur lequel nous sommes arrivés à une conclusion très ferme), deviennent mauvaises, c'est parce qu'il n'a pas été placé, parce qu'il n'a pas vécu, dans un milieu moralement assez riche. Nous revenons toujours au même point, parce que nous ne voyons pas qu'il soit possible de n'y pas revenir. Que l'éducateur organise son école en vraie communauté scolaire, qu'il soit vis-à-vis de l'élève bienveillant, compréhensif, aimant, et les sanctions disparaissent, surtout parce qu'elles n'ont plus de sens. Qu'il donne à ses élèves, ou plutôt qu'il leur permette d'avoir une bonne hygiène morale, et il n'aura plus besoin de leur imposer ces remèdes énergiques que sont les sanctions.

Mais, avec la meilleure hygiène, peuvent se produire des accidents qui rendent nécessaire une sanction ?

C'est-à-dire que, en cas en effet d'accident moral, l'éducateur peut avoir à agir. Mais il serait inconvenant, pour ne pas dire plus, de conférer à son acte une valeur morale. Quel qu'il soit il est déterminé par une urgence plus ou moins grande, par la nature de l'accident, par le caractère de l'intéressé, par les réactions possibles des autres membres de la communauté scolaire, par l'imagination ou la compréhension du maître. Il ne mérite ni d'être appelé sanction morale, encore moins d'être érigé en système. Il est une mesure provisoire de salut public — ou privé.

UNE REMARQUE

Il arrive trop souvent que, chargé ou se chargeant de représenter, aux yeux de ses élèves, la loi morale, le maître cède à la tentation de s'interposer entre eux et la loi, si bien qu'il en arrive à traiter tout manquement à cette loi comme une offense qui lui est personnellement faite, ou toute réaction de ses élèves fâcheuse pour lui, comme un manquement à la loi morale. Au cours de la séance plénière consacrée à l'étude des sanctions, Mlle Harvaux, qui était ce jour-là parmi nous, a présenté une remarque très pénétrante dont elle a bien voulu nous adresser l'essentiel. Ce ne sont que quelques lignes, mais riches de sens, et à méditer :

« Ce que l'adulte considère comme une faute chez l'enfant, provoque en lui un choc, qu'il trouve « moral » d'extérioriser sous forme de jugement et de sanction.

« Ce choc, il n'arrive pas toujours à le dépasser, soit qu'il se croit atteint dans sa dignité de responsable de l'enfant, soit qu'il ne soit pas parvenu, à cause de problèmes personnels non ou mal résolus, à ce calme intérieur qui n'est pas indifférence, mais compréhension.

« Pour tendre vers ce nécessaire élément d'équilibre et de sérénité, ne lui faut-il pas faire d'abord, en lui, une sorte de balayage moral ? »

ROLE DU MAITRE

DANS LA DISCIPLINE ACTIVE

EN commençant notre travail, il nous a semblé d'abord que l'enfant avait besoin d'être guidé dans son choix, d'être entraîné vers un idéal moral qui le dépasse, d'être soutenu dans sa vie morale par la présence du maître.

Il doit d'abord assurer à sa classe une atmosphère de paix, de joie, qui imprènera les enfants. De cette atmosphère une bonne organisation matérielle est un des premiers éléments. Il ne s'agit pas d'avoir un local luxueux, mais de l'espace et de la clarté. C'est au sein d'une bonne organisation matérielle, dans une classe bien tenue par les élèves, où règnent la propreté et l'ordre que prennent naissance les rudiments de la vie morale.

L'attitude personnelle de l'éducateur devra elle aussi participer de cet ordre. Par sa seule « présence », le maître exerce une profonde influence sur ses élèves. Il faut donc que cette « présence » possède un minimum de qualités : la régularité, l'égalité d'humeur.

L'enfant doit se sentir en sécurité, il doit baigner dans un climat harmonieux où les exigences de son travail, les joies de la détente, la rigueur de la vie de groupe se mêlent en un accord le plus parfait possible.

De cette façon, l'éducateur communiquera une sorte d'équilibre à ses enfants, ceux-ci voyant les choses prévisibles se succéder avec ordre, les gens agir sans variation d'attitude non motivée.

Cela réclame évidemment de l'éducateur une surveillance constante sur lui-même, difficile à acquérir, mais indispensable.

Qu'il ne cherche pas non plus à « donner le bon exemple ». Il y a quelquefois de l'hypocrisie derrière ces mots. Une forte personnalité, la simplicité sont amplement suffisantes pour assurer un rayonnement (une contagion, comme on devait le dire dans les conclusions du stage), seulement, pour que le rayonnement de sa personnalité soit possible, le maître doit « vivre » — sans prétention, avec simplicité, comme il est dit plus haut — non devant, mais *avec* ses élèves, partager leurs joies, leurs soucis, s'associer de cœur à la vie de leur famille, ne pas perdre une occasion de leur montrer que tout ce qui les intéresse l'intéresse, — leur faire part, si l'occasion s'en présente, de ses joies ou peines, de sa vie familiale — pour que l'ensemble : maître, élèves, parents, constitue une véritable communauté. Pourquoi ne pas créer des contacts extra-scolaires qui renforceraient les liens d'amitié entre les différents membres de cette communauté : sorties, réunions récréatives, colonies de vacances, etc... ?

Le maître d'ailleurs ne doit-il pas être « disponible » à chaque instant — disponibilité de sa personne bien sûr, pour un renseignement, un conseil, une promenade, etc... — mais surtout de sa pensée. Qu'aucune préoccupation plus forte ne vienne l'arracher à ses élèves, car alors on verrait la communauté se désagréger, la confiance disparaître (nous parlons ici d'une préoccupation qui ne s'intègre pas dans la vie de la classe).

Les entretiens familiers ne seront pas évités par le bon éducateur quand les élèves le sollicitent. Quelquefois même, ne devrait-il pas les provoquer, s'il « sent » que tel enfant en a besoin et « n'ose » pas se confier. Mais quelle délicatesse nécessitent ces sortes d'interventions.

Il est entendu aussi que dans une classe active, chacun a choisi librement ses responsabilités, mais qu'ensuite il est engagé vis-à-vis de la classe. Une mise au point à époques régulières (ou non) suivant les besoins paraît nécessaire. C'est ce qu'on peut appeler le conseil de classe, permettant à tous (maître et élèves), d'apporter ses critiques et ses suggestions, ou de les accepter, dans un but d'entraide et d'amélioration, pour la bonne marche de toutes les activités. Le tout dans un climat de franche camaraderie que le maître doit savoir créer et entretenir.

Tout cela destiné à créer un climat de paix, d'entraide, de confiance réciproque, ne doit pas faire oublier à l'éducateur sa tâche auprès de la personnalité de chacun de ses élèves.

Bien connaître et bien aimer, voilà certainement la première base de toute action en ce sens.

La question « d'entraîner l'enfant vers un idéal moral qui le dépasse » est restée pour le 1^{er} groupe à l'état de question.

Il a été seulement constaté qu'on ne doit pas exiger de l'enfant un dépassement factice de lui-même.

D'autre part, l'enthousiasme, la foi du maître doivent, à notre avis, jouer un grand rôle.

H. PHILIBERT et J. CATEAU.

Nous avons déjà, dans l'exposé général, dit quelques mots du rôle du maître dans l'éducation morale. Le groupe qui l'a étudiée a bien senti la difficulté pratique créée par la nécessité pour lui d'apporter une aide qui ne soit pas une contrainte. La tentation d'intervenir indiscrètement et inutilement, est ici bien plus forte que dans le domaine intellectuel, ou du moins peut-elle l'être là où, comme nous l'avons dit, le milieu moral n'est pas suffisamment constitué. On ne risque de trop vouloir guider les enfants, positivement et négativement, que lorsque la communauté scolaire n'est pas assez vivante et assez libre pour que les exercices moraux qui forment l'individu y soient fréquents et nombreux. C'est la présence du maître, au sein de cette communauté, qui, d'abord, par soi seule, fournit cet élément solide, immuable, auquel peut se référer, pour satisfaire son besoin de sécurité, la vie mouvante, incertaine, encore instable, qui s'affermira peu à

peu avec l'âge des élèves, et grâce à cette présence du maître. Il n'est pas un modèle (ne lui demandons pas tant), il n'est pas un exemple (le mot est obscur), il est une fermeté, un ordre, une constance. Et il est surtout compréhension affective et amour.

R. COUSINET.

« On a grand soin de dire à un enfant qu'il faut être juste, tempérant, vertueux : et a-t-il la moindre idée de la vertu ? Ne dites pas à votre fils : *soyez vertueux*, mais faites-lui trouver du plaisir à l'être. Développez dans son cœur le germe des sentiments que la nature y a mis. Il faut souvent plus de barrières contre l'éducation que contre la nature. Mettez-le dans les occasions d'être vrai, libéral, compatissant, comptez sur le cœur de l'homme, laissez ces semences précieuses de la vertu s'épanouir à l'air qui les environne, ne les étouffez pas sous une foule de paillasons et de châssis de bois. Je ne suis point de ceux qui veulent rejeter les idées abstraites et générales : elles sont nécessaires ; mais je ne pense nullement qu'elles soient à leur place dans notre manière d'enseigner. Je veux qu'elles viennent aux enfants comme elles sont venues aux hommes, par degrés, et en s'élevant depuis les idées sensibles jusqu'à elles... Il faudrait étudier la nature et suivre à la piste le développement d'un caractère pour l'éducation que je demande... Ce n'est qu'après bien du temps, qu'en consultant la nature on acquiert sur le sauvage l'avantage de l'aider, et on se délivre de l'inconvénient de la contredire. »

J. TURGOT, *Lettre à Mme de Graffigny*, 1752.

UNE CLASSE NOUVELLE RURALE (JURA BERNOIS-SUISSE)

AU cours d'une longue visite à M. A. Ferrière, que j'ai eu la joie de trouver aussi alerte, aussi dispos, malgré ses soixantedix ans, aussi plein de bonté et d'amitié délicate que jamais, notre président d'honneur mit sous mes yeux une lettre écrite par un modeste instituteur d'un petit village du Jura, qui est en réalité un maître exceptionnel possédant à un degré rare l'esprit de l'éducation nouvelle.

Je parcourus ces sept grandes pages de M. Edgard Sauvin, instituteur à Cormotet, avec une joie et un enthousiasme que M. Ferrière lut bien vite sur mon visage. Il s'empessa de mettre

sous mes yeux des travaux d'élèves de cette classe nouvelle : trois journaux scolaires trimestriels imprimés au limographe ou avec la presse Freinet.

Au fur et à mesure que je parcourais ces pages illustrées par des dessins aux riches couleurs, j'étais de plus en plus émerveillé. M. Ferrière me raconta tout ce qu'il savait de cette classe nouvelle, une des plus belles de la Suisse Romande, me dit-il, et il me conseilla de me rendre moi-même à Cormotet pour faire connaissance avec M. Edgard Sauvin.

La photographie que nous publions en page 2 de couverture montrera un aspect de cette classe ; il y manque le soleil magnifique de cette matinée d'octobre, le cadre incomparable de cette large vallée toute verte creusée entre deux contreforts du Jura couverts d'épicéas, de hêtres et de sapins ; il y manquera surtout le sourire de ce maître au visage rayonnant de joie profonde, d'amour des enfants, d'enthousiasme pour son métier, et de ce bonheur contagieux de ceux qui se sont donnés aux autres, complètement, sans retour sur eux-mêmes.

L'école se compose de trois classes qui accueillent les élèves de 6 à 14 ans ; la petite classe reçoit les enfants de 6 à 8 ans, la moyenne comprend trois années (8-11 ans), et M. Sauvin a la classe des grands et des grandes, une vingtaine d'élèves de 11 à 14 ans.

Ce qui est exceptionnellement attachant, dans cette classe, c'est que le maître est venu spontanément à l'éducation nouvelle, poussé seulement par le désir de rendre les enfants plus heureux qu'il l'avait été autrefois, quand il était écolier.

Grâce à sa compréhension de l'enfant, à ses intuitions et dons d'artiste, il a redécouvert l'essentiel de l'éducation nouvelle : cette volonté d'aider avec discrétion l'épanouissement le meilleur et le plus harmonieux de l'enfant. Il a même redécouvert naturellement une technique très proche de la méthode Cousinet, mais qui reste originale et tout à fait bien adaptée à ses élèves. On peut voir sur la photographie les groupes travaillant chacun à une activité (librement choisie) ; un groupe corrige un travail écrit au tableau noir, pendant qu'un autre s'occupe à une autre activité. La discipline (si l'on ose employer ce mot ici) est si conforme à l'esprit de l'école active et du *self-government*, que le maître, appelé brusquement à Bruxelles pour un deuil de famille, a pu laisser seuls ses élèves pendant trois jours. Les élèves ont écrit dans leur journal, avec une touchante et totale sincérité, le récit de ces « Trois jours sans maître ».

Nous reviendrons dans le prochain numéro sur cette *expérience* de qualité qui est en train de rayonner largement sur tout l'enseignement du Jura Bernois et même au-delà de la Suisse. Remercions ici M. Ferrière et M. Sauvin de la permission qu'ils nous ont donnée d'utiliser les photographies et les documents qu'ils nous ont remis, et que nos amis pourront consulter intégralement à notre centre de documentation.

(à suivre)

F. CHATELAIN.

VIE DU MOUVEMENT

Notre Ecole Nouvelle de « La Source »

La rentrée de notre école nouvelle expérimentale s'est faite le lundi 3 octobre avec 106 élèves de l'âge du jardin d'enfants à celui de la sixième incluse. Parmi ces garçons et ces fillettes, 52 habitent Bellevue ou les environs, et 54 viennent chaque matin de Paris.

Grâce à l'activité de notre **Association des « Amis de la Source »**, nous avons pu agrandir plusieurs classes et créer deux classes nouvelles, ce qui nous a permis de doubler notre effectif. Nous avons pu, d'autre part, refaire notre installation de chauffage qui nous avait causé tant d'ennuis l'an dernier, en remplaçant le chauffage à air chaud par l'eau chaude, ce qui a été la plus lourde dépense. Nous tenons à remercier ici les membres de l'Association des « Amis de la Source », qui nous ont permis de faire exécuter tous ces travaux sans recourir à un emprunt trop considérable pour le budget de l'école.

Nous rappelons à tous les membres de « L'Ecole Nouvelle Française » et à tous nos amis qu'ils peuvent nous aider très efficacement à faire vivre et grandir cette école expérimentale qui est pour notre mouvement de première importance, en s'inscrivant comme membre de l'« Association des Amis de La Source », aux conditions suivantes :

Membre adhérent (4.000 francs ou cotisation annuelle de 200 francs).

Membre titulaire (8.000 francs ou cotisation annuelle de 400 francs).

Membre bienfaiteur (à partir de 10.000 francs).

On est prié d'adresser ces sommes à notre compte de chèques postaux : Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière, C.C.P. Paris 5255-74, avec la mention : « Association des Amis de La Source ».

Journée Pédagogique de Mulhouse (13 octobre 1949)

Comme l'an passé, nos amis alsaciens avaient organisé à Mulhouse une Journée de l'Ecole Nouvelle Française, qui s'est déroulée le 13 octobre, avec un succès au moins égal à celui de la première. Un très nombreux auditoire a écouté avec une attention à laquelle nous avons été sensible les exposés qui lui ont été présentés. Le matin, M. Chatelain, en relatant une expérience faite par lui-même avec un petit groupe d'élèves d'école nouvelle, expérience qui a en partie échoué à cause d'une préparation insuffisante du milieu, a ainsi montré d'une façon frappante et concrète comment on peut tirer d'une expérience manquée un précieux enseignement, à condition que, en prenant l'attitude de l'observateur qui est indispensable dans l'éducation nouvelle, on en cherche les causes. Partant de cette expérience, M. Chatelain a développé cette idée que les méthodes diverses ne sont que des modes de l'éducation nouvelle, dont l'essentiel réside dans un certain esprit et dans la transformation de l'éducateur. Après lui, Mlle Jasson, Directrice de notre école expérimentale, a raconté l'histoire de « La Source », et rapporté un certain nombre de cas concrets, montrant la place tenue dans son école par le travail libre, par l'observation et par l'expression. Elle a justement fait voir en particulier le parti qu'on peut tirer d'événements occasionnels (chute de neige par exemple), qui seront le point de départ de recherches dépassant de beaucoup l'objet lui-même. Au début de l'après-midi, on a présenté et commenté une importante exposition de travaux d'enfants provenant d'écoles alsaciennes et de quelques autres écoles nouvelles, notamment d'une classe nouvelle du Jura Bernois (école de Cormoret, voir photographie page 2 de couverture). Ensuite, M. Debesse, professeur de psychologie à l'Université de Strasbourg et Directeur du Cercle pour l'Etude de l'Enfant et de l'Adolescent, qui avait aimablement accepté de prendre part à nos travaux, a exposé

l'histoire et les diverses activités du Cercle qu'il a fondé et qu'il dirige. Il a en outre présenté et commenté des films que nous avons apportés, au nombre desquels figurait celui du village Pestalozzi que nous avait procuré M. Roger. M. Cousinet, qui présidait la journée, en a tiré les conclusions en insistant surtout sur l'esprit de l'éducation nouvelle. Il n'y a pas d'éducation nouvelle tant que l'attitude du maître n'est pas complètement transformée. L'éducation ancienne demandait au maître de « former » l'enfant, comme un potier façonne un vase d'argile. L'éducation nouvelle est faite **d'observation et d'acceptation** ; nous reviendrons bientôt sur ces deux points importants.

Note. — A la demande des libraires et pour faciliter le classement de nos revues, nous avons adopté le système de les numéroter à partir du premier numéro (décembre 1945) tout en maintenant la date annuelle et mensuelle de parution.

INFORMATIONS

Ainsi que nous l'avions annoncé, le **Congrès International de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle** s'est tenu à Bruxelles, du 10 au 17 juillet, sous les présidences de M. Smelten pour le groupe d'expression française, et de M. de Messemaker pour le groupe d'expression néerlandaise. L'Ecole Nouvelle Française y était représentée par M. Cousinet, qui avait été invité à présider une des journées de travail. Les sujets étaient, on se rappelle, « l'Education nouvelle et la Paix du monde », et « l'Etude du Milieu ». Le Congrès, suivi par un grand nombre d'assistants, a donné lieu à des débats souvent fort animés, a été varié par d'agréables et intéressantes excursions, en particulier à la belle œuvre du Foyer des Orphelins, à laquelle M. Smelten est particulièrement attaché et donne tous ses soins. Le Foyer, fondé en 1914, compte actuellement près de 700 enfants.

Le Groupe Français d'Education Nouvelle a organisé, sous la direction de son président, M. Wallon, du 19 au 22 septembre, trois journées d'études pédagogiques consacrées aux problèmes de l'**observation** (journée présidée par M. Fabre), de l'**expression** (journée présidée par M. Gal qui, souffrant, fut remplacé au dernier moment par M. Fabre), et du **travail par groupes** (journée présidée par M. Cousinet). Les journées réunirent environ 200 participants, et furent remplies de débats utiles, et souvent très animés.

Le Bureau français de la correspondance scolaire internationale (C. S. I.) fêtera cette année sa trentième année d'existence et la Fédération Internationale des Organisations de Correspondance et d'Echanges scolaires son vingtième anniversaire.

Du 4 au 12 juillet a eu lieu la XII^e Conférence Internationale de l'Instruction publique convoquée par l'U. N. E. S. C. O. et le B. I. E. L'ordre du jour en comprenait les quatre points suivants : 1) Rapports succincts des Ministères de l'Instruction publique sur le mouvement éducatif pendant l'année scolaire 1948-1949. 2) L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire. 3) L'enseignement de la lecture. 4) L'enseignement de la géographie et la compréhension internationale.

La **VIE ACTIVE** (M. Dieleman, château de Claireau, Chevreuse, S.-et-O.), organise des stages de formation aux activités manuelles (bois, modelage, poterie, etc.) durant les mois de novembre et décembre. Demander le programme des diverses sessions à l'adresse indiquée.

Stages des **C. E. M. E. A.** Jeux dramatiques et théâtre (10-20 décembre, à l'Hay-les-Roses), stage de fabrication et jeu de pipeau de bambou (5-16 janvier à Saint-Cloud), stage d'Initiation artistique (18-28 janvier à Saint-Cloud), stage de marionnettes (4-14 janvier à Marly-le-Roy). S'adresser au C. E. M. E. A., 6, rue Anatole-de-la-Forte, Paris (17^e).

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- R. FEDDER : **Guide de l'organisation des activités dirigées et des clubs d'adolescents (Guiding Homeroom and Club Activities)**, Londres et New-York, Mc Graw-Hill publishing Co, 1949.

Mlle Fedder définit ainsi, dans le dernier chapitre, l'objet de son livre : « La raison d'être des programmes décrits dans les chapitres précédents est de donner à tout adolescent, garçon ou fille, l'occasion de développer au maximum ses capacités en participant avec succès à des activités nombreuses et variées. Ces activités de groupe ne sont pas des fins en elles-mêmes, mais des moyens de satisfaire la personnalité et de développer les attitudes sociales, les rapports, et le sens de la responsabilité envers son groupe, son école, sa communauté. » Pour l'auteur, l'éducation est surtout une préparation à la vie sociale, au moyen d'activités de groupe, cette vie en groupe à son tour étant la plus propre à développer la personnalité de chaque individu. « Il y a vraiment éducation, écrit-elle, quand l'individu participe à des activités qui agissent sur lui, et sur lesquelles sa participation agit. » L'éducateur a donc le devoir de favoriser la formation des groupes, de leur proposer de multiples activités extra-scolaires, et de laisser les groupes agir aussi librement que possible. D'ailleurs, non seulement dans la pensée de l'auteur, mais dans les nombreuses expériences rapportées ici, le rôle de l'éducateur est à la fois très important et délicat. C'est l'utilité pratique de cet ouvrage, fort riche psychologiquement et pédagogiquement, de donner à l'éducateur (à l'éducatrice surtout) les conseils nécessaires, et de faire voir, par des entretiens libres sténographiés, par des réponses à des questionnaires, quels sont, dans la première adolescence, les désirs et les difficultés des garçons et des filles.

Ajoutons que ce livre, s'ajoutant à une littérature déjà fort importante, est une marque de plus de la valeur pédagogique qu'attribuent au groupe les psychologues américains, tant dans le domaine psychopathologique (voir notre compte rendu de l'ouvrage de Slavson, N° de juin-juillet 1949) que pour les enfants et adolescents normaux.

R. C.

- Dr Ch. ODIER : **L'Angoisse et la Pensée magique**, Coll. « Actualités pédagogiques et pédagogiques », Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1947.

Ce livre est le premier volume d'un ouvrage plus général qui en comprendra trois, consacré au problème de l'autonomie morale (les deux suivants devant avoir pour titres : **L'homme esclave de son infériorité et maître de sa valeur**, et **Comment l'homme devient-il autonome ?**). L'auteur y étudie le phénomène de l'angoisse, tel qu'il se présente chez différentes catégories de névrosés, et deux causes de cette angoisse : la phobie et la névrose d'abandon. Pour cette étude il utilise ce qu'il appelle une « méthode combinée » constituée par une référence à la fois à la psychanalyse de Freud et à la psychologie génétique de Piaget. Les phobiques et ceux que l'auteur appelle les « abandonnés » souffrent en effet d'un état d'insécurité qui leur est insupportable. Ils cherchent la sécurité dans une régression à l'état infantile, où ils retrouvent toutes les caractéristiques de cet état, tel que Piaget l'a décrit : égocentrisme, absolutisme, réalisme et recours à la pensée magique. « Notre étude, dit le Dr Odier dans sa préface, n'est pas d'ordre exclusivement psychologique et pathologique. Elle nous paraît de nature à intéresser aussi les pédagogues et les parents. » C'est à ce titre que nous la signalons dans cette

revue. Les lecteurs y trouveront, outre des analyses pénétrantes, un rappel incessant, implicite ou explicite, à ce besoin de sécurité qui est un des besoins essentiels de l'enfance.

R. C.

Nous avons signalé en son temps l'exposition de dessins d'enfants polonais organisée à Paris, au Musée Pédagogique (1). Outre son intérêt artistique, cette exposition en avait d'autres, psychologiques, moraux, sociaux, et, nous pourrions dire, historiques, sur lesquels Mlle Jacques avait attiré notre attention. C'est pourquoi nous croyons devoir signaler et recommander vivement le numéro double qu'ont consacré en février-mars dernier les éditeurs de **Sauvegarde** (2) (la revue des « Associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence ») à l'« Enfance victime de la guerre en Pologne », numéro présenté par le Dr L. Le Guillant. Les lecteurs y trouveront une intéressante étude sur « la guerre et l'occupation dans les dessins des enfants polonais », dessins recueillis en très grand nombre par l'auteur, M. S. Szuman, dont une trentaine, parmi les plus significatifs, sont ici reproduits, constituant ainsi une documentation précieuse, qui complètera utilement le commentaire de Mlle Jacques. Le numéro contient en outre des études, dues à différents collaborateurs et en particulier à des médecins polonais sur les influences psychiques et morales exercées par la guerre sur les enfants, sur les problèmes médico-pédagogiques posés par la guerre, sur la délinquance infantine, sur les essais déjà entrepris en Pologne en vue de la protection et de la rééducation de l'enfance.

- D. BURLINGHAM et A. FREUD : **Enfants sans famille**, Nouv. Encyclopédie pédagogique, Paris, Presses Universitaires de France, 1949.

Il y a eu de tout temps des enfants privés, momentanément ou définitivement, de famille, et recueillis dans des pensionnats dès l'âge le plus tendre. Il y en a eu davantage au cours de la dernière guerre et depuis 1944. Il y en aura encore. « Quoi qu'il advienne, les enfants sans foyer seront certainement nombreux et le problème que posera leur situation devra être résolu. » Ce problème, qui est celui de la manière dont il convient de satisfaire les différents besoins de ces enfants, n'a guère été résolu jusqu'ici qu'empiriquement, et il ne pourra l'être d'une façon scientifique, et plus sûre, que quand les psychologues en auront établi les données. C'est ce qu'ont entrepris les deux auteurs de ce petit ouvrage, dont l'une au moins est bien connue par ses travaux de psychanaliste. Les enfants sans famille se développent-ils comme les autres ? Comment apprennent-ils à parler, à être propres, quelles relations forment-ils avec leurs camarades, comment essaient-ils de remplacer la mère absente, qui et comment imitent-ils, voilà quelques-unes des questions qui sont traitées ici. Les observations précises et détaillées sont nombreuses, et bien intéressantes, même si on peut n'être pas toujours d'accord (sur l'exhibitionisme, par exemple) avec les auteurs dans l'interprétation qu'elles en proposent. Elles concluent justement : « Les nurseries pensionnats offrent d'excellentes occasions d'observer de façon continue et détaillée le développement de l'enfant. En utilisant largement ces occasions, on pourra rassembler des renseignements très précieux sur les réactions affectives et éducatives à cet âge précoce et les appliquer à l'éducation des enfants assez heureux pour vivre dans des circonstances plus normales. »

(1) Voir l'article de Mlle A. Jacques, N° de juin-juillet, 1949.
(2) 20, rue Euler, Paris (8°).

LIVRES REÇUS

- L. LUZURIAGA** : LA ESCUELA NUEVA PUBLICA, Buenos-Ayres, Ed. Losada, 1948. — **E. BJORSTEN** : EXERCICES-JEUX POUR PETITS ET GRANDS, trad. K. Jentzer et H. Metz, Neuchatel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1949. — **Proceedings of International Congress of Mental Health, Londres**, H. K. Lewis and Co, 1948. — **D. BORDAT** et **P. ROSE** : LES MARIONNETTES, Paris, Ed. du Scarabée, 1949. — **Dr L. CORMAN** : LA NON-VIOLENCE DANS LA CONDUITE DES PEUPLES ET DANS LA CONDUITE DE SOI-MEME, Paris, Stock, 1949. — **E. COORNAERT** et **J. S. SAUZEAU** : LES HOMMES AU TRAVAIL, Coll. « La Joie de connaître », Paris, Ed. Bourrelier, 1949. — **G. NIGREMONT** : LES GRANDS VOYAGEURS, Coll. « Primevère », Paris, Ed. Bourrelier, 1949. — **R. HANNUT** : LE ROUTIER DEVANT LA NATURE, Paris et Tournai, Casterman, 1948. — **A. J. C. BERTRAND** : L'ETUDE DU MILIEU, GUIDE A L'USAGE DES EDUCATEURS, Paris, Ed. du Scarabée, 1949. — **G. PALMADE** : LA CARACTEROLOGIE, Coll. « Que sais-je? », Paris, P. U. F., 1949. — **W. LUSTENBERGER** : GEMEINSCHAFTLICHE GEISTIGE SCHULARBEIT, Lucerne, Studer, 1949. — **J. MORTIER** : L'ENSEIGNEMENT DES NOTIONS FONDAMENTALES DES FORMES GEOMETRIQUES, Bruxelles, Cahiers de la Revue des Sciences pédagogiques, 1949. — **Regards neufs sur le Tourisme**, par sept collaborateurs, Coll. « Peuple et Culture », Paris, Ed. du Seuil, 1949.

ABONNEMENTS 49-50

Nous remercions ceux de nos abonnés qui nous ont déjà envoyé leur cotisation pour 1949-50, et nous prions les autres de ne pas tarder afin de s'éviter des frais de rappel.

Tous nos abonnements partent en effet d'octobre et sont donc actuellement à renoueler.

NOUVEAU TARIF :

FRANCE : Membre bienfaiteur	500 fr.
Membre adhérent	400 fr.
ETRANGER	500 fr.

Prière de bien vouloir :

- Indiquer s'il s'agit d'un **réabonnement**.
- **Ecrire en capitales** tous les noms propres.
(nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- **Suivre exactement la suscription** de l'abonnement précédent, (nom surtout, particulièrement dans le cas des établissements d'enseignement) pour éviter les envois en double.
- En cas de **changement d'adresse** ou de modification quelconque, joindre l'**ancienne bande et 20 fr. en timbres** (indispensable).
- Toujours indiquer au verso la destination de vos virements.
- Avertissez-nous si vous désirez **ne pas renouveler** votre abonnement, le silence étant considéré comme un renouvellement tacite.

Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.

l'école nouvelle *française*



Mouvement agréé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

Président d'honneur : ADOLPHE FERRIERE

Comité Directeur :

D' ANDRE BERGE — M^{lle} CARROI — M^{lle} R. CHEDEVILLE — PIERRE
DEFONTAINES — M^{me} DREYFUS-SEE — D' DUBLINEAU — HENRI VAN ETTEN
+ M^{me} GUERITTE — M^{lle} A. JACQUES — M^{lle} F. JASSON — M^{lle} LARY
M^{me} NIOX-CHATEAU

Secrétaires de rédaction :

ROGER COUSINET et F.M. CHATELAIN.



**L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE a pour but le progrès et l'extension d'une
éducation nouvelle désintéressée, étrangère à toute autre préoccupation que
celle de l'épanouissement physique, moral et spirituel de l'enfant.**

**Elle veut faire de l'école une vie ; de l'enfant un être discipliné dans la li-
berté ; de la classe une vraie communauté enfantine.**

Adésion au mouvement et service du bulletin (octobre à juillet) :

FRANCE

Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière.
C. C. P. Paris 5255-74

Membres bienfaiteurs : 500 fr. par an

— adhérents : 400 fr. —

Etranger 500 fr. —

SUISSE

M^{lle} Camil Joz-Roland, 1, rue Ami-Lullin, Genève
pour E.N.F. c. c. p. n° 1-9181

Membres : 8 fr. suisses

BELGIQUE

M^{lle} Alice CLARET, 21, avenue de Foestraets, Uccle-Bruxelles
pour E.N.F. c. c. p. n° 609-35

Membres : 100 fr. belges

Toute demande de changement d'adresse doit être accompagnée de la
somme de 20 fr. en timbres-poste et toute lettre demandant réponse, d'un timbre.

PERMANENCE ET CENTRE DE DOCUMENTATION :

(JEUDI de 10 à 12 H. et de 14 à 18 H.)

SECRETARIAT : Tous les jours de 14 à 18 heures sauf le samedi

1, rue Garancière - Paris (VI^e)

ODEon 54-99

AUX MEMBRES ET AUX AMIS de l'E. N. F.



Si VOUS AIMEZ L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

aidez-nous à la faire connaître en la répandant autour de vous. Pour rester **complètement indépendants et complètement fidèles à l'éducation nouvelle**, nous n'avons voulu de subvention ni de l'Education nationale, ni des partis politiques, ni des confessions religieuses.

Mais pour rester indépendants et assumer les frais du mouvement (secrétariat, centre de documentation, conférences, etc.), il nous faut un plus grand nombre d'abonnés. Aidez-nous à les trouver auprès de vos collègues et amis (du premier ou du second degré, des classes maternelles, des centres d'apprentissage, etc.), et aussi auprès des parents.

Membres de l'**Ecole Nouvelle Française**, vous faites partie d'un mouvement, d'une famille : aimez-la, aidez-nous à la faire rayonner pour que tous les enfants de France soient plus épanouis et mieux armés pour la vie.

ÉCOLE NORMALE SOCIALE DE L'UNIVERSITÉ

20, Rue Racine

ANGERS - Téléph. 29-47