

10

l'école nouvelle
française

OCTOBRE
1952

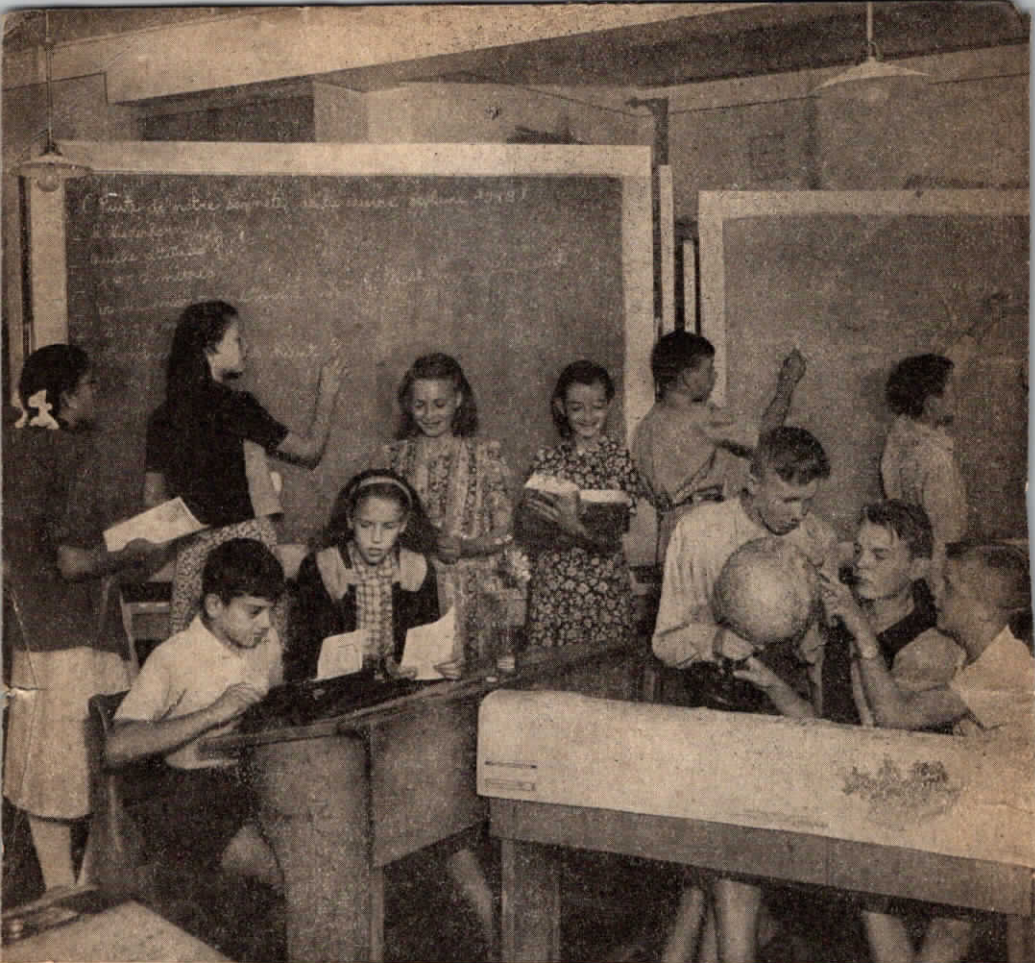
LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION - A 420
UNIVERSITÉ PARIS 8
2, rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS CEDEX



F. Janus
François Chatelain

LA
DISCIPLINE
DANS
L'ÉDUCATION
NOUVELLE

LES PRESSES D'ÎLE DE FRANCE



Un résultat de la discipline active :

« Trois jours sans maître... »

François Chatelain

LA DISCIPLINE

DANS L'ÉDUCATION NOUVELLE

Pas plus que l'esprit, l'éducation nouvelle n'admet que le caractère puisse être formé du dehors.

R. COUSINET.

La liberté, c'est l'obéissance à la loi.

Devise de l'école d'Abholshom.

En définitive, les résultats du self-government sont le bonheur et le perfectionnement.

PIAGET.

La grande difficulté est de discipliner véritablement l'homme.

Maria MONTESSORI.

INTRODUCTION

Le problème de la discipline — c'est-à-dire de la formation morale — dans l'éducation nouvelle, nous paraît aujourd'hui d'une importance capitale pour plusieurs raisons.

D'une part, il nous paraît de plus en plus évident que si les méthodes nouvelles d'enseignement ont été mises au point peu à peu, les méthodes nouvelles de discipline n'ont guère été précisées. Tandis que les premières ont suscité de très nombreuses recherches et sont décrites minutieusement dans d'innombrables publications, nous ne trouvons sur les secondes que très peu de travaux et un très petit nombre d'ouvrages de valeur.

Dans le domaine pratique également, n'est-ce pas sur ce point de la discipline que l'éducation nouvelle a connu et connaît encore les plus graves échecs? N'est-ce pas sur ce point que la pensée des fondateurs de l'éducation nouvelle est le plus souvent mal comprise, déformée et inconsciemment trahie? On a écarté (à bon droit, d'ailleurs, mais avec une hâte souvent prématurée) le règlement, les sanctions, l'obéissance extérieure. Mais on n'a pas su remplacer ces moyens, ces procédés de la discipline traditionnelle par d'autres moyens positifs et d'autres exigences. En voulant libérer l'enfant des contraintes extérieures, on est tombé souvent dans un laisser-aller plus regrettable encore et qui est aujourd'hui une menace grave pour l'avenir de l'éducation nouvelle. « Si les écoles nouvelles ne parviennent pas à se ressaisir sur ce point, déclarait récemment un des chefs

de l'éducation nouvelle, il n'y aura plus d'éducation nouvelle dans 20 ans ».

On voit la gravité de la situation. D'une part la discipline nouvelle, dans sa partie positive, a été insuffisamment élaborée. D'autre part, les écoles nouvelles, le plus souvent, manquent le brut tracé par leurs fondateurs.

Celui qui croit à l'éducation nouvelle ne peut qu'être inquiet, d'autant plus qu'il sait qu'enseignement actif et discipline active sont inséparables. Il faut sauver les deux, sinon l'un et l'autre périront.

Ajoutons une dernière remarque, lourde de conséquences. Le premier problème du monde c'est de lui donner des êtres libres, nous voulons dire, disciplinés personnellement, de grande valeur morale, à la hauteur des graves dangers qui le menacent. S'il reste un peu d'espoir au monde, c'est dans l'enfant qu'il réside, dans des hommes nouveaux mieux armés moralement, mieux équipés pour les tâches d'aujourd'hui, plus libres et plus responsables à la fois, plus passionnés par le service du monde que l'ensemble de leurs aînés. Et nous pensons personnellement que l'éducation nouvelle peut aider à façonner de tels hommes.

Ce cahier, comme celui que nous avons écrit sur « les principes de l'éducation nouvelle », s'inspire sans doute des livres et périodiques où nous retrouvons la pensée des pionniers et des grands maîtres de l'éducation nouvelle. Il s'inspire plus encore de notre expérience.

Au cours de 25 années dans lesquelles nous avons suscité, suivi et visité tant de classes nouvelles, nous nous sommes buté nous-même et nous avons vu tant de maîtres buter contre l'obstacle de la discipline nouvelle. Nous souvenant de nos difficultés, de nos tâtonnements, de nos échecs partiels et de tous ceux dont nous avons été témoins, mais aussi de magnifiques réussites qui ont été une de nos grandes joies et la raison de poursuivre notre besogne, nous voudrions faire profiter les éducateurs de tout cela.

Au cours des 3 dernières années, nous avons beaucoup réfléchi à ce problème de la discipline dans l'éducation nouvelle et nous avons souvent échangé nos réflexions avec Monsieur Roger Cousinet, co-

secrétaire général de l'*Ecole Nouvelle Française*, à ce sujet. Nous tenons d'autant plus à le remercier ici que nous ne savons plus, par moments, ce qui appartient à sa pensée et à la nôtre.

*

**

Vocabulaire.

Pour désigner les méthodes nouvelles de discipline, la langue anglaise possède un terme propre : le « *self-government* ». Le mot est intraduisible en français, du moins d'une manière brève. Adopter le mot anglais (on l'a fait parfois) présente bien des inconvénients. Adolphe Ferrière, dans son ouvrage fondamental devenu classique « *L'autonomie des écoliers* » publié en 1921, s'est servi du mot *autonomie*. Mais ce terme est équivoque. Dans son sens strict, il signifie l'absence de toute loi morale imposée à l'enfant et a été souvent utilisé pour caractériser un régime de liberté absolue d'où toute intervention de l'adulte est exclue. On ne peut donc plus l'utiliser aujourd'hui.

L'expression « *discipline active* » nous paraît préférable. Nous l'adopterons ici. Elle est loin d'être excellente, mais elle est commode et c'est à nos yeux, pour le moment, la meilleure.

I

OU SE SITUE LA DISCIPLINE ACTIVE

Pour bien comprendre la discipline active, son esprit, les formes très diverses sous lesquelles elle se rencontre, il faut bien voir à quelles autres formes de discipline elle s'oppose, par quoi elle est différente d'elles.

Où se situe la discipline active ? entre deux conceptions, deux types de discipline que nous décrivons rapidement :

- I. — Le régime « répressif », ou discipline traditionnelle.
- II. — Le régime « libertaire », ou de non-intervention.

I°

LE RÉGIME RÉPRESSIF OU DISCIPLINE TRADITIONNELLE

Ce qui caractérise la discipline répressive.

Le régime de discipline répressive est encore en usage presque partout. À de rares exceptions près, c'est celui de presque toutes les écoles de France. Il se présente naturellement, suivant le sens psychologique ou le tempérament des éducateurs, sous des formes plus ou moins nettes, accusées ou adoucies. Mais même dans ces der-

niers cas, il reste essentiellement le même, et conserve son caractère bien défini.

Disons tout de suite que le mot « répressif », que nous employons pour désigner le système traditionnel, vient non seulement de l'emploi de procédés de répression : punitions, sanctions extérieures, utilisés dans ce système, mais aussi, et avant tout, de son esprit.

Essayons de bien comprendre et de dégager ce qui le constitue essentiellement.

Dans la discipline répressive, ou « coercitive », nous trouvons d'abord un règlement, conçu par une autorité extérieure à l'enfant. C'est du dehors qu'il est imposé par le maître et, à son défaut, par son substitut, le surveillant.

Le but proposé, c'est de plier la volonté de l'enfant, de l'assouplir, la « discipliner », dit-on, en la soumettant à ce règlement inventé par l'adulte. On veut lui faire prendre de bonnes habitudes : tenue, silence, travail ; on veut surtout l'exercer à l'obéissance, qui devient la grande vertu de l'enfant dans ce système.

Pour obtenir cette soumission, cette obéissance à l'adulte et au règlement, on fait appel à sa conscience personnelle, à sa générosité et à son intelligence, sans doute ; mais aussi à tout un système gradué de récompenses et de punitions qui sanctionnent la soumission.

Dans la pensée des éducateurs, ces sanctions et contraintes extérieures (bonnes et mauvaises notes, pensums, retenues, croix d'honneur, tableau d'honneur, etc.) sont destinées à venir au secours de la volonté faible, hésitante, paresseuse ou rebelle de l'élève. Ce ne sont que des moyens. Mais, étant donné la psychologie de l'écolier, il leur donne une valeur de but. Les sanctions vont passer, dans sa conscience, au premier plan, et devenir pendant des années le motif déterminant de ses actions.

Ce régime de soumission à un règlement extérieur présente — et surtout présentait dans le passé, nous le verrons — des avantages instables sur le plan de l'organisation scolaire. D'abord, avec de telles méthodes, n'importe quel maître peut obtenir une classe silencieuse, des devoirs bien faits, des leçons régulièrement apprises. Et disons tout de suite que cet ordre nous paraît encore cent fois meilleur que l'anarchie et le laisser-aller que nous rencontrons quelquefois aujourd'hui.

Au point de vue de la formation morale elle-même, ce régime

comporte aussi des avantages : il peut faciliter l'acquisition de bonnes habitudes de régularité, de travail, de silence ; il peut aider l'enfant à résister à ses caprices et à lutter contre ses défauts. Selon la manière dont il est appliqué, car il en existe beaucoup, il peut incontestablement, et surtout pour certains enfants, contribuer à la formation morale.

Cependant, il présente toujours des dangers, qui seront d'autant plus considérables pour la formation morale elle-même, que ce régime sera plus ou moins exclusivement répressif, plus semblable à un dressage, et que l'obéissance de l'enfant y sera plus passive, plus extérieure.

*
**

Dangers et inconvénients du système répressif.

Foerster, dans un admirable ouvrage, s'appuyant sur des témoignages et des constatations très sûrs autant que sur sa propre expérience a relevé les inconvénients de ce régime, les griefs qu'on peut lui adresser, et tous les maîtres de la pédagogie nouvelle sont d'accord avec lui sur ce point.

Ce qui nous frappe d'abord, c'est le caractère extérieur de cette discipline. Il suffit d'entr'ouvrir la porte d'une classe traditionnelle et d'appeler quelques instants le maître pour voir immédiatement le désordre s'installer dans la classe, ce qui n'arrive jamais dans une bonne classe nouvelle. Nous parlons ici de notre expérience personnelle de plus de vingt années. Le maître, au retour, par sa présence, rétablit le silence, mais ce n'est qu'une attitude. Dans son dos, les enfants continuent d'échanger leurs plaisanteries, cherchant seulement à ce qu'elles passent inaperçues. « Pas vu, pas pris ». On a observé, dit encore Foerster, que la discipline répressive favorisait indirectement le mensonge, les fraudes, l'hypocrisie — « qu'elle était incapable d'empêcher les enfants de mentir de nouveau, chaque jour, pendant des années... ? »

Aussi l'enfant n'a-t-il pas un grand respect pour ce régime de discipline. Loin de développer le goût de l'ordre et de l'autorité, il tend plutôt à inspirer des sentiments d'aversion et d'antipathie à

leur égard. Les punitions, parfois aussi les récompenses, ont quelque chose d'un peu humiliant. Une certaine surveillance, trop continue et tâtilonne, ou trop dure, peut rabaisser l'idée que l'enfant a de lui-même et diminuer son idéal moral. Ajoutons, au point de vue psychologique, les inconvénients d'un régime fondé sur la peur. Si une certaine crainte peut être salutaire, une peur continuelle, ou trop vive, peut causer à certains enfants des troubles psychologiques dont ils souffriront toute leur vie. Elle s'oppose à des sentiments de sécurité et de confiance dans l'adulte, qui sont, — les psychologues sont de plus en plus affirmatifs sur ce point — absolument indispensables au bon développement des enfants.

Enfin, le régime répressif nous paraît avoir un caractère par trop individualiste : il néglige la formation du sens social et de la responsabilité.

Généralement basé sur l'émulation, l'égoïsme et l'esprit de rivalité, il ne développe pas du tout les qualités d'entraide, de dévouement, si nécessaires à la vie sociale. Et même pour l'individu pris isolément, une continuelle attitude de soumission dans l'enfance permet-elle le plein épanouissement des qualités d'initiative, de décision, de ténacité ?

Affirmons donc, pour finir, que le plus grand, le plus réel danger de la discipline répressive, c'est son inefficacité. Imposée, subie par l'enfant, elle manque son but : *elle ne lui permet pas un apprentissage positif et progressif de la liberté.*

En résumé, le système de la discipline répressive est impuissant à concilier deux besoins inscrits dans la nature même de l'enfant : *besoin* manifeste *d'ordre et de discipline*, et *besoin*, non moins manifeste, *d'indépendance.*

*
**

Besoin actuel d'indépendance et d'initiative.

Il est bien certain que l'éducation que nous donnons doit, d'une part, tenir compte de ce qu'est l'enfant, et d'autre part, le préparer à s'adapter à son temps.

Arrêtons-nous un instant à cette idée des qualités nécessaires à

l'enfant d'aujourd'hui. C'est un fait qu'avant de venir jusqu'à nous, il a déjà été fortement influencé par la civilisation moderne, et qu'il l'est encore, journellement, hors des heures scolaires. Matériellement, il est très tôt émancipé. Ne voyons-nous pas de jeunes enfants circuler librement dans les quartiers agités des grandes villes, prendre les cars, parfois les trains pour se rendre à l'école ? A la maison, le travail et souvent l'absence des mères de famille obligeront ces enfants à faire les achats du ménage, à préparer les repas, à s'occuper les uns des autres ?

Nécessairement, les éducateurs doivent tenir compte de ces conditions de vie. Ils ne peuvent pas continuer à traiter en petit enfant celui qui jouit, par ailleurs, d'une grande, parfois d'une trop grande liberté.

La question est d'ordre plus général. La forme autoritaire de discipline que nous avons dite pouvait convenir quand toute la structure et l'organisation de la vie sociale, familiale, voire religieuse, reposaient sur la hiérarchie et l'obéissance. Un solide rempart de convictions morales, étayé de coutumes indiscutées, dispensait alors de sens critique. L'enfant n'avait pas à acquérir beaucoup d'initiative, étant destiné à être toujours encadré et protégé. Et c'était encore plus sensible pour la fillette que pour le garçon.

Mais les temps ont bien changé. L'enfant doit être équipé de bonne heure pour se conduire par lui-même et résister aux entraînements de toute sorte qui le sollicitent. L'adulte, qu'il sera demain, en présence de la confusion des idées, harcelé par des propagandes aux moyens de plus en plus puissants, aura besoin non seulement de qualités de jugement personnel et de sens critique mais avant tout d'une forte personnalité morale. Comment, sans elles, jouera-t-il son rôle dans une démocratie ?

Nous le disions plus haut, la discipline répressive développait un individualisme forcené. Peut-elle encore convenir dans un siècle de vie sociale et communautaire ?

Devant cette précoce indépendance dont jouissent actuellement les enfants, il n'y a que deux attitudes possibles : une discipline de plus en plus répressive qui multiplie les ordres et la surveillance — et qui se révèle de plus en plus inefficace —, ou la recherche d'un nouveau mode d'autorité, plus conforme à la psychologie de l'enfant et au monde où il grandit.

LE RÉGIME LIBERTAIRE OU DE NON-INTERVENTION

En réaction contre le système répressif et s'opposant diamétralement à lui, nous rencontrons le *régime libertaire* ou de non-intervention. Etudions-le dans sa manifestation la plus célèbre et la plus caractéristique, c'est-à-dire dans les « communautés scolaires » de Hambourg, créées au lendemain de la guerre de 1914-1918. C'est une expérience unique, à cette échelle, dans l'histoire de la pédagogie, et les leçons qu'elle nous donne sont si importantes que tous les responsables de l'éducation devraient les avoir sans cesse sous les yeux. Résumons brièvement cette extraordinaire histoire (1).

Histoire des communautés scolaires de Hambourg.

Nous sommes en 1919 à Hambourg, après la défaite. Profitant de la grande liberté pédagogique accordée par la Constitution de Weimar, des éducateurs de renom, d'un dévouement indiscutable, se sont unis autour d'un même idéal : donner aux enfants « une éducation qui ne soit rien d'autre que de l'éclosion libre et autonome de leur personnalité » (2). Leur mot d'ordre, devenu célèbre, c'est de « laisser croître », « wachsen lassen », et donc de « se soumettre en tout à la spontanéité enfantine ».

Guidés par ces principes, ils décident de s'abstenir courageusement de toute intervention afin de laisser aux écoliers une liberté

(1) On trouvera dans l'ouvrage de J.-B. SCHMIDT, *Le Maître-Camarade et la Pédagogie Libertaire* (Delachaux et Niestlé, 1936), le récit détaillé de cette aventure pédagogique. Nous l'utiliserons largement ici.

(2) J.-B. SCHMIDT, *op. cit.*, p. 55.

absolue. Ils s'interdisent non seulement toute sanction et toute coercition, mais encore tout ordre, tout reproche et toute exhortation morale. Pour ne pas limiter la liberté de l'enfant, il n'y aura dans ces écoles ni programme, ni horaire, ni répartition des élèves (garçons et filles) en classes et des matières d'enseignement en branches.

LES DÉBUTS

Et l'expérience commence en 1919 dans 4 grandes écoles primaires de Hambourg de plus de 600 élèves chacune, au milieu des difficultés matérielles considérables de l'après-guerre, avec des enfants provenant pour la plupart du milieu ouvrier. Dès le premier jour, les maîtres annoncèrent à leurs élèves « qu'il n'existait plus de punition ni d'autre sanction, qu'il ne serait pas question d'interdiction ni d'un règlement quelconque qui pourrait les gêner dans l'usage de leur pleine liberté » (3).

Le premier résultat fut un « chaos indescriptible ». « La maison d'école, écrit l'un de ces maîtres, retentissait de bruit comme si une tempête s'était déchaînée. Des chaises furent fracassées, des vitres brisées, des effets volés, des salles souillées, des cahiers déchirés, des parois salies. Ces irresponsables étaient comme emportés par la frénésie » (4).

Ces excès et ces abus n'eurent, pour la plupart des maîtres, rien de surprenant. Ils les acceptaient « comme l'éclosion fatale des germes semés par l'école d'autrefois », et y voyaient une étape nécessaire dans le développement de l'enfant. Peu à peu, pensaient-ils, du désordre inévitable, un ordre nouveau naîtrait.

Lorsque des élèves, devant cette anarchie et cette cohue des premiers jours, vinrent demander aux maîtres de « prendre des décisions et des mesures sévères » pour rétablir l'ordre et la discipline, ceux-ci refusèrent : « Il faut, répondèrent-ils, que chaque élève sente en lui-même l'obligation de s'astreindre à un ordre, à une discipline morale » (5). Les élèves apprirent ainsi qu'ils ne pouvaient compter que sur eux-mêmes. Pour que l'ordre renaisse, ils n'avaient qu'à s'en

(3) J.-B. SCHMIDT, *op. cit.*, p. 22.

(4) J.-B. SCHMIDT, *op. cit.*, p. 22.

(5) J.-B. SCHMIDT, *op. cit.*, p. 24.

charger, et ils le firent. « Des assemblées générales furent convoquées où les enfants se reprochèrent mutuellement le désordre et l'anarchie et cherchèrent ensemble les moyens d'y remédier ». De même ils se chargèrent d'assurer des conditions favorables au travail. Ainsi la « communauté » limitait la vie individuelle. Grâce à elle, l'anarchie du début faisait place à un certain ordre et le travail s'organisait.

ROLE ÉDUCATIF DE LA COMMUNAUTÉ.

C'est bien sur la communauté, sur son influence éducative que les maîtres de Hambourg avaient compté. Et l'un d'eux le déclarait en ces termes : « le véritable éducateur, ce n'est plus le maître mais la communauté » (6). Notons en passant qu'à Hambourg cette « communauté » ne se limite pas aux élèves, elle comprend aussi les parents. Et les maîtres de Hambourg déployèrent une « activité prodigieuse », pour intéresser les parents au problème de l'école. Les parents acceptèrent d'être conférenciers, contre-maîtres des travaux manuels, spectateurs et acteurs des fêtes scolaires. L'appui moral et matériel qu'ils donnèrent à ces écoles fut considérable.

Enfin, le maître lui-même fait partie de la communauté scolaire et exerce sur elle à ce titre une certaine influence. Mais cette influence ne doit pas venir ici de sa fonction de maître, de sa supériorité, d'une autorité extérieure à laquelle il entend renoncer, mais seulement de sa présence amicale. La barrière entre le maître et l'enfant est ici supprimée. Le maître ne veut plus être pour lui qu'un camarade. Ce « maître-camarade » est simplement un ami, un grand camarade, un aîné. Il se met sur le même plan que l'enfant et ne veut agir sur eux que par son affection et son exemple, jamais par son intervention directe. Et c'est pourquoi dans les assemblées, les discussions, il s'absent et s'interdit d'intervenir.

LES RÉSULTATS.

Tel est, esquissé dans ses grandes lignes, le régime libertaire. Quels furent ses résultats ? Notons d'abord que l'expérience des « communautés scolaires » se prolongea pendant d'assez longues années. Une des 4 écoles communautaires fut fermée pour des raisons

(6) J.-B. SCHMIDT, *op. cit.*, p. 27.

politiques. Deux des 3 autres renoncèrent à l'expérience en 1925, c'est-à-dire après six années. La quatrième s'obstina à poursuivre sa tentative jusqu'en 1930 et dura ainsi 11 années. Lorsqu'elle se décida à fermer ses portes, elle ne comptait plus que 100 élèves au lieu de 600.

L'expérience des communautés scolaires de Hambourg se termina par un très douloureux échec. Très tôt d'ailleurs, le principe de « non-intervention » s'était montré irréalizable. Il avait fallu dès les premières semaines imposer quelques prescriptions et défenses pour éviter des accidents trop graves. Bientôt il fallut revenir à certaines obligations et contraintes concernant l'horaire, la répartition des élèves en classe, les arrivées tardives, etc. et certaines sanctions reparurent.

Mais ce qui fut le plus douloureux pour les maîtres de Hambourg, ce fut de constater que malgré leur dévouement, leur affection pour leurs élèves, leur esprit de sacrifice, les enfants ne progressaient ni intellectuellement ni moralement. Le travail était irrégulier, médiocre et les élèves l'abandonnaient devant les difficultés, incapables de persévérer. La discipline surtout ne parvint jamais à être satisfaisante. Le tapage, le désordre, des détériorations du matériel obligeaient finalement le maître à intervenir. Il fallait le reconnaître, la communauté ne pouvait créer l'ordre ni la discipline. On avait donc surestimé sa valeur éducative.

Les plaintes des parents devenaient de plus en plus nombreuses et de plus en plus graves. Leur confiance diminua peu à peu et fit place à d'amers reproches. Et les meilleurs maîtres, les promoteurs des communautés scolaires, déçus et découragés, peu à peu se retirèrent.

Leçons de cette expérience.

L'échec retentissant des « communautés scolaires » de Hambourg comporte pour tous les éducateurs de nombreuses leçons. En ce qui nous concerne, nous en dégagerons deux seulement.

La première c'est que toute éducation se renie dès qu'elle s'interdit de proposer un but et de *diriger* le développement de l'enfant.

Ce n'est pas dans l'enfant que nous pouvons trouver la fin de l'éducation : sans idéal moral, aucune éducation n'est possible.

La seconde — elle est à nos yeux capitale — c'est que l'enfant a besoin pour se développer de l'aide de l'adulte. *Il a besoin d'être aidé, dirigé, soutenu, entraîné et même commandé, du moins d'une certaine manière.* C'est un fait que l'enfant se tourne spontanément vers l'adulte et cherche en lui une direction et un appui. S'abstenir, sous prétexte d'attenter à la « spontanéité » de l'enfant c'est frustrer l'enfant d'un de ses besoins essentiels et c'est pour un éducateur renier sa propre tâche.

L'éducation nouvelle qui, on le sait, condamne le système répressif, condamne aussi, et d'une manière bien plus sévère, le régime libertaire. Et c'est par une erreur très grossière — les pages qui suivent le montreront — que quelques auteurs mal informés ont confondu régime libertaire et éducation nouvelle.

Survivances du régime libertaire.

Aujourd'hui, dans les domaines de la pédagogie théorique, le régime libertaire est bien mort et n'a plus qu'une valeur historique.

Mais nous nous demandons si dans la pratique de l'éducation et notamment de l'éducation familiale, le régime de non-intervention n'a pas, au contraire, gagné du terrain. Pour d'autres raisons que celles des pédagogues de Hambourg, sans doute, par facilité, par paresse, par faiblesse surtout — et peut-être par une fausse vision des vrais besoins de l'enfant — tant de parents s'abstiennent de diriger effectivement le développement moral de l'enfant. Ils laissent aller, ils laissent faire, comme les maîtres de Hambourg « laissaient croître ». Puisse la leçon des communautés scolaires de Hambourg et les graves échecs auxquels elles conduisirent, être, pour trop de parents imprévoyants ou aveugles, un avertissement efficace.

II

QU'EST-CE QUE LA DISCIPLINE ACTIVE ?

C'est l'honneur de l'éducation nouvelle d'avoir donné l'avantage à l'éducation sur l'instruction. Tous les pionniers, en effet, ont placé au premier plan l'éducation du caractère, tous en ont eu le souci primordial, regrettant que le maître traditionnel ait laissé à l'arrière-plan cet aspect si important de l'éducation de l'enfant. En réalité, l'éducation nouvelle — lorsqu'elle est authentique — se présente comme un immense effort pour réagir contre l'abandon, la négligence, le laisser-aller, si fréquents dans l'éducation morale, individuelle et collective.

Les chefs de l'éducation nouvelle ont aussi le mérite d'avoir cherché, depuis des dizaines d'années, des méthodes plus efficaces d'éducation du caractère et de la personnalité. Ils ont essayé de repenser à fond ce problème de la discipline, ayant toujours sous les yeux d'une part la psychologie de l'enfant, telle que la recherche des besoins individuels et la psychologie des groupes enfantins nous les ont fait connaître, d'autre part les circonstances de la vie actuelle.

Nous voudrions donc, avant d'aborder en un prochain chapitre : *l'organisation de la discipline active*, bien préciser d'abord *quel est le but de la Discipline active, quelles en sont les bases psychologiques et quel est enfin son esprit.*

*
*
*

BUT DE LA DISCIPLINE ACTIVE

Le but véritable de la discipline active, c'est une éducation positive et progressive de la liberté. C'est de faire faire à l'enfant l'apprentissage de la liberté, c'est de l'amener à vouloir se discipliner par lui-même.

Une attitude continue d'obéissance pouvait mener les enfants à l'acquisition de bonnes habitudes. Mais certains d'entre eux risquaient de rester trop dépendants des ordres ou des conseils de l'adulte ; d'autres, au contraire, se révoltaient intérieurement.

Nous ne pouvons pas nous contenter d'une telle obéissance passive. Au contraire, nous voulons obtenir une discipline personnelle, profonde, une soumission intérieure, un acquiescement, pleinement consenti, à la loi, bref, une éducation. « La discipline doit apparaître comme le chemin qui conduira l'homme à se libérer de la tyrannie du caprice individuel... » (7). « On écarte donc la discipline mécanique, avilissante « pour des êtres spirituels » (Foerster, commentant Pestalozzi) ». « A Stans, raconte Pestalozzi en parlant de sa propre expérience, j'ai tenu à une discipline sévère, mais j'ai toujours donné à cette discipline l'allure d'une discipline personnelle, et présenté ses exigences comme des occasions de s'exercer à la victoire sur soi-même » (8).

C'est celle qui mérite le nom de discipline active.

Ainsi l'enfant doit atteindre à la maîtrise de soi, tout comme l'adulte ; avec des forces différentes, sans doute, mais déjà inscrites dans sa nature d'homme.

De plus cette discipline volontaire est le seul moyen de développer en lui le sentiment de la responsabilité personnelle, bientôt doublée du sens de la responsabilité sociale, de l'éducation libre de l'entraide. C'est donc aussi le seul moyen de préparer des citoyens forts pour une vie sociale efficace.

En résumé, bien loin de négliger le véritable but de l'éducation, on peut dire que la méthode de discipline active le précise et l'élève.

(7) F.-W. FOESTER, *L'Ecole et le caractère*, p. 137.

(8) F.-W. FOESTER, p. 148.

Selon la belle expression de Piaget, elle *intériorise la morale*, devenant ainsi le mode le plus efficace de formation du caractère.

**

Une éducation exigeante.

Mais précisément parce que le régime de l'autonomie vise à atteindre l'idéal le plus haut, nous devons reconnaître, avec Ferrière, qu'il est difficile, exigeant et qu'il demande beaucoup plus d'effort qu'une discipline basée sur la soumission.

D'abord parce qu'il se tourne vers l'intérieur de nous-mêmes. L'enfant qui doit vaincre une tendance au désordre, par exemple ou à l'égoïsme, doit prendre conscience de ces dispositions en lui-même, puis s'appliquer à leur résister. Etant plus libre, il est plus seul.

Ce régime est exigeant aussi parce qu'il doit être beaucoup plus strict sur l'observation de la loi. La discipline active n'est pas une discipline relâchée, indulgente, pouvant se contenter d'une demi-obéissance. Selon Foerster « il n'y a pas de vraie discipline si l'on renonce à une obéissance stricte, exacte » — « Enfreindre la règle par négligence, s'habituer à la désobéissance, cela amène peu à peu à la dissolution complète de la volonté ».

Donc peu de règles, mais une parfaite obéissance à leur égard. « Il faut, dit encore Foerster, ne rien ôter à l'obéissance de son inexorable précision, mais modifier l'esprit de l'obéissance ».

Or c'est justement *l'esprit de l'obéissance*, qui est, ici, complètement transformé :

— parce que cette obéissance ne s'attache plus à une personne mais à une loi, c'est-à-dire à un idéal moral ;

— d'autre part, parce qu'elle est intérieure et librement acceptée.

Les résultats aussi en sont très différents : l'enfant se sent libre. Car l'obéissance seule conduit à la liberté. « La liberté est l'obéissance à la loi » — c'est la belle devise de l'école d'Abholshom l'une des premières écoles nouvelles du monde (1889).

**

Une « mystique ».

La discipline active suppose donc un certain esprit, un climat d'éducation, une mystique, a-t-on dit parfois. C'est un idéal moral que nous avons su amener les enfants à vouloir individuellement et collectivement. Nous insistons sur ce point, collectivement, parce que les enfants savent tous ce qu'on veut obtenir ; tous, ils ont sans cesse sous les yeux qu'ils sont amenés à lutter pour développer ce qu'il y a de meilleur en eux, pour faire quelque chose de très beau de leur vie, et d'abord de leur vie d'écolier.

Cela crée, dans l'éducation nouvelle, un climat moral tout à fait particulier, une atmosphère où l'enfant baigne, sans laquelle tous les exemples que nous citerons pourraient sembler des chimères.

Or, cette atmosphère de probité et d'élévation morale, issue des efforts de tous, maître y compris, elle est aussi ce qui soutient chacun. Chaque jeune enfant, devant cette exigence d'atteindre par lui-même à un but élevé se sentirait bien faible et impuissant, peut-être découragé, s'il n'était inconsciemment entraîné par le même idéal que partagent ses camarades, par leurs efforts semblables aux siens.

Lisez Pestalozzi, Ferrière, Claparède, M^{me} Montessori, Dewey, Washburne, M^{lle} Descoedres, etc., vous verrez comme leur œuvre est imprégnée, guidée par cet idéal moral. C'est ce climat, cette atmosphère que nous avons respirés dans les plus belles écoles nouvelles du monde.

On voit assez la différence entre cette forme de discipline et la pédagogie libertaire, comme celle de Hambourg, que nous avons décrite. Le maître, ici, a pour but un idéal moral positif, élevé, vivant. Les enfants savent où ils vont, ils tendent volontairement vers le progrès. Sans cet idéal vécu, passionnément aimé, il n'y aurait plus que des recettes ; sans cette mystique du « progrès spirituel » (Ferrière), la technique n'aurait aucune valeur (9).

*
**

(9) Ce cahier s'adresse à tous les éducateurs, croyants et non-croyants. Il va de soi que pour des éducateurs chrétiens, catholiques ou protestants, le but chrétien de l'éducation, but « surnaturel » ou « spirituel » (au sens protestant de ce mot) appelle d'autres moyens en rapport avec lui.

C'est volontairement que nous restons imprécis sur la définition de cet idéal à atteindre. Chaque éducateur peut avoir son idéal fixé d'après sa position personnelle, philosophique, confessionnelle, etc. Mais ce qui est certain, c'est qu'il faut que cette position soit stable, c'est que l'enfant, tout en restant libre, soit positivement orienté et soutenu vers un idéal élevé, conforme à sa nature de personne (10) libre et à tous ses besoins, compte tenu de leur hiérarchie.

Nous nous souvenons avec émotion d'avoir été saisi, au cours de nos visites d'écoles nouvelles étrangères, en Hollande, en Suisse et en Belgique, par ce beau climat moral dans lequel vivent les enfants. Nous sommes de plus en plus persuadé que les résultats obtenus dans la formation de la personnalité viennent d'abord de cette atmosphère morale élevée, que directeurs et professeurs étaient parvenus à créer, et qui leur semblait, d'ailleurs, toute naturelle.

LES BASES PSYCHOLOGIQUES DE LA DISCIPLINE ACTIVE

Ce qui fait la valeur indiscutable de l'éducation nouvelle, écrivions-nous dans un précédent cahier, c'est qu'elle est fondée sur une connaissance objective et précise de l'enfant. Cela vaut pour les méthodes d'enseignement et aussi pour la discipline active.

Nous ne rappellerons pas ici en quoi consiste cette « vision exacte de l'enfant » (11) qui a guidé, comme un phare, les chefs de l'éduca-

(10) Il va de soi, comme l'affirmait M. Ischer, directeur de l'Ecole Normale cantonale de Neuchâtel et aujourd'hui l'un des chefs incontestés de l'éducation nouvelle, en Suisse, que l'éducation nouvelle est depuis sa fondation « personnaliste » et ne peut sans se renier ne pas l'être. Cf. E. N. F. conférence de Colmar. Décembre 1951.

(11) « *Les Principes de l'Éducation Nouvelle* ». E. N. F., oct. 1951, p. 3-7.

tion nouvelle. Nous insisterons seulement sur quelques traits psychologiques dont la discipline active a voulu particulièrement tenir compte.

Le besoin d'indépendance.

Le premier besoin que les fondateurs de l'éducation nouvelle ont voulu respecter et éduquer, qui est précisément le besoin caractéristique d'une personne libre, c'est le besoin d'indépendance et de liberté. C'est l'honneur de M^{me} Montessori d'avoir la première affirmé avec une force et une pénétration inconnues avant elle, ce besoin fondamental d'indépendance et de liberté, évident — elle le montre dans des pages saisissantes (12) — avant l'âge de 3 ans. Tous ceux qui ont connu la grande éducatrice se souviennent avec émotion de la manière dont elle nous parlait de ce besoin d'indépendance — la principale force de l'enfant — si souvent frustré non seulement par l'asservissement des anciennes garderies (l'enfant immobile et prisonnier dans les longs bancs rivés au sol) mais par tant d'éducateurs ignorants ou maladroits. Comme le disait tout récemment Jean Piaget, « cela restera le mérite immortel de Madame Montessori d'avoir découvert les capacités d'action spontanée et d'auto-éducation du petit enfant » (13).

Respect de l'enfant, effacement et discrétion du maître, activité personnelle du petit qui, pourvu d'un matériel approprié ou placé dans un milieu adapté, apprend à agir par lui-même et à se conduire lui-même, tout cela découle de ce besoin d'indépendance, de cette « grande idée dont Madame Montessori a été l'une des promotrices et qui a fait aujourd'hui le tour du monde — poursuit Jean Piaget — et inspiré les courants les plus divers de l'éducation nouvelle ».

Le besoin d'ordre et de règle.

A côté du besoin d'indépendance, coexistant avec lui, nous trou-

(12) Maria MONTESSORI : *La Pédagogie scientifique - La Maison des Enfants*, Larousse, Paris, p. 174-188. Réédition (traduction nouvelle) de *La Pédagogie scientifique — La découverte de l'enfant*. Ed. Desclée de Brouwer, 1952.

(13) Jean PIAGET : 15^e Conférence de l'Instruction Publique, discours d'ouverture, B. I. E. Genève, juillet 1952.

vons déjà chez l'enfant tout jeune le besoin d'ordre et de règle. Madame Montessori a noté combien le besoin d'ordre est impérieux et profond chez l'enfant. Et les psychologues contemporains, grâce aux ressources de la science expérimentale, ont apporté de nouvelles lumières sur ce besoin essentiel manifeste déjà au cours de la première année. Les « manies » des petits enfants qui ne veulent s'endormir qu'en serrant dans leurs petites mains tel objet, tel morceau d'étoffe, tous ces gestes que nous appelons « magiques » et qui, souvent, nous étonnent, ne sont que l'expression de ce besoin d'ordre. Or, c'est par des gestes ordonnés et coordonnés que l'enfant se construit et se libère. Ainsi apparaissent les premières règles, c'est-à-dire une organisation de la vie.

Un peu plus tard, vers 3 ans, on le sait, l'enfant s'intéressera à d'autres règles, de caractère moral, nouvelle étape dans l'évolution du besoin de règle. Peu à peu, ce besoin se transforme, s'affine, selon une évolution que nous n'avons pas à résumer ici et l'on sait qu'il est un âge « juridique » où les enfants vivant ensemble en bandes et en groupes spontanés inventent comme à plaisir des règles et les multiplient. On le voit, ce besoin d'ordre et de règle, d'organisation, est un des besoins spontanés de la nature enfantine et une des bases décisives de la discipline active.

Le besoin de sécurité.

Le besoin de sécurité chez l'enfant a suscité tant de recherches au cours des dernières années et il a été illustré par tant d'exemples (parfois tragiques) qu'il nous suffit de le signaler d'un mot. Disons simplement qu'il est d'une très grande importance pour le caractère et pour toute la vie de l'enfant. Les éducateurs sont loin d'avoir profité des découvertes psychologiques sur ce point et l'éducation nouvelle ici aussi a été en avance.

Le besoin d'équilibre et d'unité.

Il nous reste, avant d'aborder les besoins sociaux qui méritent une place à part, à mentionner un besoin psychologique que l'on a

décrit sous des noms divers : besoin d'équilibre, d'harmonie, d'unité. Car l'enfant est déchiré par des tendances diverses qui, par moment en effet, se contredisent. Son épanouissement, son équilibre exigent de lui qu'il sache résister à tels entraînements, telles suggestions pour atteindre chacun des buts qu'il se propose. Cette domination, cette première maîtrise de soi, comme spontanée et aisée chez les uns, plus difficile chez les autres, est un des facteurs d'épanouissement et de joie. L'enfant équilibré et heureux est celui qui réussit à réaliser cette unité et cette harmonie.

Les besoins sociaux.

Tous les psychologues et tous les observateurs s'accordent pour reconnaître chez les enfants un instinct social profond, incoercible, qui les pousse à rechercher la compagnie d'autres enfants.

En supposant que l'éducateur renonce à la forme de discipline traditionnelle, plus ou moins répressive, par quoi sera-t-elle remplacée ? D'où viendront, pour l'enfant, le sens de la nécessité d'un règlement, de la soumission au bien commun, de la générosité ? Pour une grande part, c'est des nécessités pratiques de la vie avec ses pairs.

L'éducateur va donc s'appuyer ici sur les besoins sociaux de l'enfant, si profonds, si vivaces. Il va, a-t-on dit, « les capter, les canaliser vers des fins éducatives ».

Nous sommes redevables aux chercheurs contemporains, et particulièrement à J. Piaget (14) d'avoir mis en valeur ce fait si important pour le problème qui nous occupe que « la vie sociale entre enfants est un facteur important de vie morale ». Il y a, dans les méthodes répressives de contrainte extérieure quelque chose qui, dans leur nature, tend à rendre l'obéissance extérieure légaliste, sans adhésion profonde.

Au contraire, la collaboration des enfants entre eux, entre égaux, joue un grand rôle dans le développement de leur conscience. C'est la vie sociale qui donne aux enfants le moyen de comprendre du de-

(14) J. PIAGET : Le Jugement moral chez l'enfant.

dans la valeur de la loi, le pourquoi d'une règle et son utilité pour le groupe. Ensuite elle favorise une soumission plus raisonnée, plus intérieure, une morale plus voulue et plus profonde.

Les faits établissent, de plus, que la vie sociale et la coopération créent et développent le sentiment de solidarité à l'égard de tous les membres du groupe. A ce point de vue aussi, la vie sociale apparaît comme un facteur important d'éducation morale. « On sera donc amené, dit encore Piaget, si l'on veut développer la personnalité morale profonde de l'enfant et son sens de la responsabilité, à adopter une forme de discipline qui fera une place plus ou moins grande à la collaboration des élèves entre eux ».

PRINCIPALES ÉTAPES DE L'INSTINCT SOCIAL. — Mais un problème reste posé, et il est primordial :

A partir de quel âge la vie sociale enfantine est-elle possible ? dans quelles conditions ?

Nous sommes tentés, en voyant un groupe d'enfants de 12-13 ans jouer ensemble de trouver cette activité toute naturelle... « de croire qu'elle s'organise sans la moindre difficulté. C'est là une illusion. L'individu n'accède à la vie sociale que lentement, au prix de tâtonnements, d'efforts... Comme l'homme, l'enfant est un animal social, mais sa maturité sociale est très longue à s'accomplir » (15).

Il faut que le jeune enfant sorte de son égocentrisme, qu'il apprenne à coopérer, à participer aux activités communes. Il faut ensuite que cette mise en commun d'activités devienne comme spontanée, naturelle, facile.

La courbe de ces progrès du sens social chez l'enfant nous intéresse au plus haut point, on peut dire qu'elle conditionne notre action en vue de l'organisation d'une discipline active. Nous ne pouvons que résumer les importants travaux des psychologues modernes à ce sujet, et voir brièvement quels seront les âges plus ou moins propices à la vie en groupe.

Jusque vers 5 ans, l'enfant passe par un stade égocentrique, où il semble qu'il n'y ait que peu de vie sociale possible. Il joue d'abord

(15) R. COUSINET : Les premières manifestations de la vie sociale chez l'enfant. — *Journal de psychologie*, oct.-déc. 1941.

seul, pour lui-même. Bientôt nous le verrons chercher « la compagnie des autres ». Mais même alors qu'ils croient jouer ensemble, les jeunes enfants jouent en réalité, « à côté l'un de l'autre ». « On a gagné tous les deux », répondent-ils. Ou bien chacun des joueurs suit des règles différentes, interprète le jeu à sa manière. Il faudrait, naturellement, pouvoir détailler cette période, distinguer, par exemple, la crise de trois ans, qui semble avoir une importance considérable sur le caractère et les dispositions sociales de l'enfant. L'enfant découvre sa propre personne en face des autres : cette crise marque donc l'entrée dans la vie sociale (16).

Les phases préparatoires à la vie sociale, qui s'étendent sur une assez longue période, prennent des formes très variées : l'agression — qui n'est qu'un faux effort de « fusion », la coopération maladroite, la poursuite, l'exhibitionnisme et jusqu'à la bataille « qui apparaît souvent au moment où l'on se prépare à s'entendre le mieux » et qu'on peut voir comme « une nouvelle tentative de coopération » (17).

L'âge de 5-7 ans marque des progrès très nets dans les conversations (18), le travail et les jeux. Ce sont de petits groupes, de 2 ou 3 enfants, groupes transitoires et irréguliers, mais où chacun commence à jouer un rôle.

A 7-8 ans, stade de la « coopération naissante ». Il y a désir et volonté de coopération. L'intérêt social du jeu est établi. L'enfant peut être associé à l'administration de la classe. On peut lui confier certaines responsabilités.

10-13 ans, c'est l'âge de la codification des règles. On en a compris la raison d'être, on les connaît à fond, on s'y soumet intérieurement, on impose aux autres la même soumission. Aussi voit-on naître parfois, un intérêt pour les discussions juridiques. Il y a esprit de corps (et même exclusivisme), hiérarchie, traditions (mot de passe,

(16) A. MEDICI : *L'âge de 3 ans et l'étude du caractère*, P. U. F., 1940.

(17) R. COUSINET : *La vie sociale des enfants*. Ed. du Scarabée.

(18) STERN a noté l'identité des stades relatifs aux conversations d'enfants (tels qu'ils ont été établis par Piaget) avec les stades qu'il a établis lui-même concernant les jeux.

INFORMATIONS

JOHN DEWEY

L'éducation nouvelle est une fois de plus en deuil, et le souvenir de l'année 1952 demeurera longtemps encore au cœur de ses fidèles. Moins d'un mois après Madame Montessori, le 2 juin, disparaissait à 92 ans, celui que, depuis plus d'un demi-siècle, nous saluons comme notre maître, l'illustre psychologue et pédagogue américain, John Dewey. On sait à quels titres il nous intéresse. Créateur à Chicago en 1896 de la première école expérimentale, découvreur de cette notion d'intérêt dont vit l'éducation nouvelle depuis un demi-siècle et qu'elle ne cesse de retourner, de creuser, d'approfondir sans en avoir encore extrait tout ce qu'elle contient, théoricien de la pédagogie qu'il a étudiée au triple point de vue technique, psychologique, sociologique, il n'a cessé d'agir et de produire au cours de cette longue carrière qui va, pour

ne citer que les plus marquants de ses livres, de « The School and Society » à « Democracy and Education » (récemment traduit en italien). Il est loin d'être connu chez nous autant qu'il devrait l'être, puisque nous n'avons comme traductions françaises que « L'Ecole et l'Enfant », « les Ecoles de demain », et « Expérience et éducation ». C'est peu. Espérons que cette mort fera naître d'autres tentatives. En tous cas, dans l'histoire de l'éducation nouvelle que nous préparons, Monsieur Chatelain et moi-même, J. Dewey aura la place qu'il mérite, c'est-à-dire la première.

R. C.

Signalons que Dewey a été traduit en Italie plus qu'en France, grâce aux soins de M. Codignola, qu'il y a été très lu et étudié, et a fait l'objet de nombreux travaux parus dans la revue *Scuola e Città*.

Les Conférences de l'Ecole des Parents recommenceront le lundi 20 octobre à 21 h. à l'Amphithéâtre Vulpian (Fac. de Médecine) : Prof. Heuyer. - Caractères psychologiques de l'adolescence. Les Cours sont publiés dans la Revue *L'Ecole des Parents*, 9, rue Faraday, Paris 17^e.

Le Congrès annuel de la Fédération des Familles de France - Familles nombreuses et jeunes foyers (28, place St-Georges, IX^e), aura lieu à Reims les 8, 9, 10 et 11 novembre 1952 ; le sujet traité sera : « La Famille usagère de l'Ecole ».

Stages des Ateliers Educatifs. S'adresser à M. Dieleman, directeur des Ateliers Educatifs, Château de Claireau, Chevreuse (S.-et-O.), tél. : 163 à Chevreuse. Les techniques traitées en week-ends au cours du 4^e trimestre 1952 seront : terre, cartonage et gainerie, vannerie, marionnettes, bois, sellerie, sculpture sur bois, reliure. La Société de fabrication des Ateliers Educatifs se charge de toutes les études et commandes pour équipements d'ateliers, ameublements d'internats, maisons d'enfants, centres scolaires, etc.

Le Congrès du G. F. E. N. (groupe Français d'Education nouvelle) (Paris, 16 au 19 juillet) a été consacré

à l'étude des trois questions suivantes :

1° *La notion d'intérêt* : Répudiant certains postulats erronés de l'École traditionnelle, les rapporteurs ont formulé également de sérieuses réserves sur la pédagogie de l'intérêt telle qu'elle a été pensée par Dewey, Claparède, Ferrière, Freinet et Bloch (Cf. Pour l'Ere Nouvelle, N° 8, 1951). Il a été soutenu que seul l'éducateur avait qualité pour établir un programme d'observations et d'études à la condition expresse : 1° « qu'il demeure dans le champ des intérêts et dans la limite des pouvoirs des enfants ; 2° qu'il recoure à « la méthode active » telle qu'elle a été définie par le G. F. E. N. (Cf. « Pour l'Ere Nouvelle », N° 3, 1948).

2° *L'éducation morale et physique*. Les solutions recherchées ont visé à

concilier l'obligation de respecter l'enfant et la nécessité pour l'éducateur de donner un contenu positif à cette éducation.

3° *L'éducation artistique* : Une exposition inaugurée quelque temps avant le Congrès a permis à quelques éducateurs d'exposer la genèse des travaux présentés. D'autre part, les enfants d'une école du Nord et les orphelins de guerre du « Renouveau » ont permis aux congressistes de goûter la qualité de leurs chants et de leurs orchestres et ont fourni à M^{lle} Goldenbaum l'occasion de montrer sur le vif la valeur éducative de la confection et de l'emploi du pipeau de bambou.

Un hommage solennel et touchant a été rendu à la mémoire du Dr De crolly par M. le Prof. Wallon.

M. M.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

H. JOUBREL : *Le Scoutisme dans l'éducation et la rééducation des jeunes*, coll. Païdera. Presses Universitaires de France.

C'est un excellent petit volume, bien actuel, que nous donne M. Henri Joubrel. Unissant comme ils le sont dans sa vie personnelle l'intérêt pour le scoutisme et pour l'enfance « dite coupable », il résume d'abord brièvement les buts, méthodes et évolution du scoutisme. Puis il aborde de façon bien plus complète et plus originale le problème du scoutisme et de la rééducation. En méthode bien vivante, le scoutisme évolue, doublement précieux à l'éducateur moderne : méthode préventive des troubles du caractère, et, on le voit ici, méthode de rééducation.

A. J.

Suzanne SIMON : *L'éducation dans la famille*, édit. Delachaux et Niestlé, 1952.

Dans de très courts chapitres, clairement écrits et généralement résumés en brèves leçons, une femme parle à d'autres femmes, et à tous les éducateurs. Quelles habitudes donner à l'enfant, comment le distraire, comment intervenir dans les disputes entre enfants?...

De l'étude de tant de cas concrets et quotidiens ressort une bonne attitude de l'adulte-éducateur, non scientifiquement expliquée, mais tonique et positive. Un livre facile à lire, pour toutes les mères, de tous les milieux.

A. J.

H. AEBLI : *Didactique psychologique* (Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget). Coll. Actualités pédagogiques et

psychologiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1952).

Pas plus que toute autre théorie psychologique, la psychologie génétique de Piaget n'implique de soi une pédagogie, la pédagogie débordant la psychologie, et surtout une psychologie à peu près uniquement attachée à l'étude du développement de l'intelligence. Mais il n'en est pas moins vrai que tout progrès dans la connaissance de l'esprit de l'enfant conditionne dans une certaine mesure et la théorie pédagogique et l'action de l'éducateur, puisque cette action est en partie fondée sur des hypothèses psychologiques. L'éducation est tenue pour un devoir (dépendant de raisons morales et sociales), et pour un pouvoir, fondé sur des raisons, des connaissances psychologiques. Ce sont ces connaissances (ou ces hypothèses) qui créent la validité de ce pouvoir, si bien que si une psychologie mieux informée fait apparaître des erreurs dans ces connaissances, le pouvoir, la possibilité de l'éducation en sont compromis, et par suite, dans une plus ou moins grande mesure, le devoir, la légitimité même de l'action éducative. On ne doit évidemment que si on peut. Or c'est ce pouvoir qui est précisé, limité par les théories psychologiques de Piaget.

Or l'essentiel de ces théories se rapporte à cet acte de *comprendre*, en quoi consiste l'activité maîtresse de l'écolier, puisque même la pédagogie la plus traditionaliste déclare qu'il *n'apprend* réellement qu'à condition d'avoir compris. Et « l'assimilation réelle des connaissances, dit Piaget dans la préface de l'ouvrage, suppose l'activité de l'enfant et de l'adolescent, parce que tout acte d'intelligence implique un jeu d'opérations et que ces opérations ne parviennent à fonctionner véritablement (c'est-à-dire à produire de la pensée

et non pas seulement des combinaisons verbales) que dans la mesure où elles ont été préparées par des actions proprement dites ».

Après avoir exposé et critiqué le fondement psychologique de la pédagogie traditionnelle, et la pédagogie de Lay, Dewey, Claparède et Kerschensteiner, M. Aebli s'emploie donc à analyser cette activité intellectuelle de l'enfant et les actions opératoires qui la constituent, selon Piaget, et il montre quelle pédagogie en découle naturellement, soit pour le travail individuel à l'école, soit pour le travail par groupes (quoique j'aie des réserves à faire sur la conception qu'il se fait de ce travail).

Enfin, il rapporte une expérience faite par lui dans le domaine des mathématiques, qui l'intéresse particulièrement, et qui s'est montrée nettement favorable au groupe d'élèves ayant travaillé suivant cette didactique fondée sur la psychologie de Piaget.

R. C.

T. HEYERDAHL : *L'Expédition du « Kon-Tiki »*, trad. fr., Ed. Albin-Michel, 1951.

C'est vraiment une aventure, je veux dire une suite presque ininterrompue d'évènements avec un départ, des péripéties, et une arrivée, et une aventure vraie, réelle, où le contact avec la réalité est sensible à chaque page. C'est un *Vingt-mille lieues sous les mers* renouvelé, réalisé, et transporté de l'enfance à l'adolescence (encore que des enfants prendront certainement plaisir à cette lecture). Heyerdahl et ses compagnons n'ont pas fait 20.000 lieues, et ils n'ont pas passé tout leur temps sous l'eau, mais on peut dire qu'ils ont mené une vie aquatique aussi souvent à travers les vagues que flottant sur la mer dans ce radeau primitif à l'aide duquel ils ont traversé le Pacifique, se nourrissant surtout du poisson qu'ils

pêchaient. Le récit est tout baigné d'eau salée, aéré des brises marines, agité des tempêtes, troublé par les apparitions d'animaux rares et inconnus. L'auteur raconte bien, avec précision, avec poésie quelquefois et non sans humour. Une théorie ethnologique sous-tend le récit et justifie le voyage, que je n'ai pas qualité pour discuter, à laquelle l'auteur tient assez énergiquement pour être fâché d'apprendre que peut-être beaucoup de lecteurs y seront insensibles. Mais ils seront plus sensibles sans doute, encore qu'inconsciemment, à tout ce qu'il y a au fond de ce voyage aventureux au milieu des éléments et dans le cadre d'une vie simple, de révolte sans violence contre les formes de notre civilisation, et de nostalgie de la nature et du passé. Les illustrations ajoutent encore à l'intérêt de l'ouvrage.

R. C.

H. KIENER : *Marie Jaëll, Problèmes d'Esthétique et de pédagogie musicale*. Coll. Bibliothèque d'Esthétique, Paris, E. Flammarion, 1952.

Si Marie Jaëll n'avait été qu'un compositeur et une remarquable et célèbre pianiste, nous n'aurions pas à nous occuper d'elle ici. Mais elle a été, et elle a voulu être une éducatrice, et c'est à ce titre que nous intéressent celle qui écrivait : « Le rôle exagéré joué par la mémoire dans l'éducation pourrait se comparer à celui de l'automatisme développé par l'étude de la musique. Il faut lutter contre ces erreurs. Dans l'enseignement du piano ou de tout autre ins-

trument, le professeur doit pouvoir reconnaître nettement l'activité cérébrale mise en jeu par l'élève. J'ai dit ces jours-ci à une petite fille que je faisais travailler : « Quand je regarde tes doigts, je vois tout ce qui se passe dans ta tête ; ce ne sont pas tes doigts, c'est ta tête qui m'intéresse ». Mais n'est-ce pas le professeur qu'il faudrait éduquer et munir d'une double vue ? » Là en effet a été son mérite et son originalité. Elle a voulu développer chez le pianiste par d'ingénieux exercices musculaires, ce qu'elle appelait « une sensibilité tactile ». Et surtout elle a cherché à développer chez l'exécutant une prise de conscience des mouvements de ses doigts, et une maîtrise de ces mouvements, telle que les mains soient sans cesse soumise, non aux effets d'un entraînement antérieur, mais au contrôle cérébral. « Ce n'est pas, disait-elle, d'une main entraînée que j'ai besoin, mais d'une main disciplinée ». M. A. Siegfried a, dans sa préface, justement insisté sur ce caractère essentiel de la pédagogie musicale de Marie Jaëll. Mais la place nous manque ici pour dire toutes les intuitions, qui sont souvent des intuitions de génie, qu'a fait naître en son esprit cette prise de conscience, sans cesse en alerte, des rapports de la main et de l'intelligence. Il y a, dans le livre fidèle et pieux de M^{lle} Kiener, et dans les propos qu'elle rapporte de Marie Jaëll, bien des sujets de méditation qui dépassent de beaucoup la technique pianistique.

R. C.

A NOS ABONNES

Nous demandons à nos abonnés de bien vouloir relire les conditions d'abonnement qui se trouvent à la fin de chacun de nos numéros afin qu'il ne puisse y avoir de malentendu. Nous attirons particulièrement leur attention sur le 6^e paragraphe, et rappelons que tous les abonnements commencent sans exception en octobre et se terminent en juillet.

Abonnez-vous donc au plus tôt pour l'année 1952-1953.

etc.), rites préliminaires, aussi importants que le jeu lui-même. On a pu dire que l'enfant de cet âge atteint à une sorte d'épanouissement, de maturité sociale qui fait de cette période « l'âge d'or » de la vie sociale enfantine, l'âge par excellence des jeux sociaux.

La puberté, qui vient bientôt après, va, momentanément, détruire cet équilibre. Chez les adolescents, à partir de 15 ans, le besoin du groupe redeviendra très vivace mais la vie sociale collective se modifiera profondément.

« Les sociétés changent d'esprit du tout au tout ». Ce sont souvent de petites sociétés spécialisées, en vue d'une activité particulière, et n'embrassant plus toute la vie de l'enfant : séances théâtrales, chorales, excursions, etc. En général, c'est le but de la petite société qui détermine un groupe de jeunes, qui sert de motif à leur réunion. Celle-ci se disperse si le but déçoit, ou si, avec l'âge, l'intérêt vient à changer.

Au début, on remarque un abus des règlements. La société oscille de l'excès d'unité à l'effritement en petits groupes, puis l'équilibre s'établit. Les cérémonies diminuent peu à peu.

Il n'y a plus de chef absolu, il doit agir par persuasion, être diplomate. L'esprit critique est né chez les membres du groupe. « C'est l'apprentissage du futur citoyen qui se fait par cette expérience ».

On le voit, ces observations correspondent aux réponses faites à la très large enquête du B. I. E. (1934) (19). Les maîtres consultés estimaient que les âges les plus favorables pour le self-government — bien qu'il s'adapte à tous les âges — sont :

- 11 à 13 ans — dernières années de l'école primaire,
- 15 à 18 ans (d'autres disent 16-19) — classes supérieures des études secondaires.

Entre ces deux périodes se situe la période difficile de la puberté. Mais plusieurs éducateurs déclaraient que le self-government peut être introduit beaucoup plus tôt, entre 8 et 10 ans.

*
**

(19) HELLER : *Le Self-Government à l'école*. Genève, enquête du B. I. E., 1934, p. 36.

Quelle attitude aura le maître devant cette force qu'est le besoin de vie collective ?

— il ne doit pas ignorer ce besoin qu'ont les jeunes de s'organiser en groupes cohérents ;

— il lui faut faire l'éducation de cet instinct social ;

— enfin, il faut veiller à ne pas laisser cette force s'égarer, livrée à elle-même.

Monsieur Cousinet, en étudiant les groupes scolaires, a souligné les inconvénients possibles de la vie sociale enfantine :

— *l'esprit d'exclusivisme* (pour tout ce qui est extérieur au groupe) qui diminue l'influence du maître ;

— *le conformisme social*, qui s'impose tyranniquement et tend à diminuer l'originalité de chaque élève. En certains cas « la solidarité aveugle qui les attache au groupe n'est pas une union mais un esclavage ».

Ce conformisme se manifeste par une opposition au maître. Le vrai danger, c'est que cette vie sociale échappe à son influence, qu'elle s'organise en dehors de lui, contre lui. Elle est dans ce cas, laissée à la merci de toutes les influences.

L'ESPRIT DE LA DISCIPLINE ACTIVE

Nous décrivons bientôt en quoi consiste la technique de la discipline active. Mais nous voudrions auparavant dégager ce qui nous paraît l'âme même de la nouvelle discipline, c'est-à-dire son esprit.

Car la discipline active est avant tout une attitude de l'éducateur, une manière d'être et d'agir. Attitude difficile, nous aurons l'occasion de le dire, car elle s'oppose à des habitudes invétérées chez la plupart d'entre nous et auxquelles nous sommes sans cesse tentés de revenir.

Cette attitude est faite d'une part, vis-à-vis de l'enfant, de respect, d'effacement, de confiance. Traiter un petit enfant de 3, 6, ou 9 ans comme une personne libre n'est pas chose commune. C'est

tellement plus facile de le tenir par la main comme un bébé que de lui apprendre à marcher seul ! Il s'agit de ne pas nous substituer à la volonté de l'enfant mais de l'aider à choisir et à vouloir par lui-même, d'attacher toute l'importance à ce progrès intérieur, ce perfectionnement intérieur de l'homme. Car le reste au fond est secondaire.

Attitude patiente, car l'enfant ne peut réussir du premier coup ni toujours. Attitude réaliste, qui tient compte de tous les obstacles que l'enfant rencontrera soit en lui-même soit en dehors de lui et qui seront souvent considérables.

Pourtant, c'est l'optimisme qui dominera chez notre éducateur, parce qu'il croit dans les possibilités de l'enfant, en dépit de toutes les circonstances (hérédité, milieu, etc.) et qu'il sait s'appuyer sur ce qu'il y a de meilleur dans son cœur. Car il croit, avec une foi inébranlable, que l'enfant porte en lui des tendances latentes d'ordre intérieur et d'épanouissement moral ; il croit qu'il a la volonté foncière de grandir, de devenir fort et qu'il est capable — lorsqu'il est aidé comme il doit l'être — de s'enthousiasmer pour ce qui est difficile et de se passionner pour la belle bataille de la vie.

A cause de son optimisme contagieux, de son enthousiasme, il est naturellement — sur le plan moral — un entraîneur. Il l'est en lui-même, d'abord, parce qu'il connaît la joie de cheminer sur la route indéfinie du progrès intérieur et du don de soi et que c'est pour lui le sens même de la vie. Et parce qu'il l'est en lui-même, il l'est aussi, sans qu'il y pense et sans cesse, pour les autres.

Sans doute l'attitude que nous essayons d'esquisser n'est possible que si l'on attache un prix infini à ce progrès et ce perfectionnement intérieur de la personne libre. C'est pourquoi l'éducation nouvelle, on l'a dit, ne saurait être que personnaliste. Mais ce personnalisme de l'éducation nouvelle est en même temps farouchement anti-individualiste. Il ne peut séparer le progrès personnel de l'enfant de celui de la communauté à laquelle il est inexorablement lié. Et c'est la joie du maître nouveau de vivre et de faire vivre par ses élèves cet idéal à la fois de progrès intérieur et de service des autres, de tous les autres frères du monde.

III

ORGANISATION

DE

LA DISCIPLINE ACTIVE

Beaucoup de gens ont été frappés, et ont déclaré leur surprise, à la vue d'une sorte de disproportion entre l'effort tenté sur le plan technique en faveur des méthodes actives d'enseignement, et les résultats obtenus dans la plupart des pays du monde, depuis des années. N'est-il pas surprenant qu'en France, par exemple, pendant ces dernières années, la somme énorme d'énergie dépensée dans plus de mille classes nouvelles des lycées, avec la formation des maîtres, l'aide de conseillers pédagogiques, et des facilités de toutes sortes comme le nombre limité des enfants de chaque classe et la faculté d'assouplir l'horaire, n'ait abouti qu'à des résultats qui, dans la majorité des cas, sont restés médiocres ?

La cause, à notre avis, ne doit pas être cherchée dans les méthodes d'enseignement utilisées ni dans leurs diverses techniques (centres d'intérêt, étude du milieu, procédés d'individualisation, etc.) mais dans quelque chose de beaucoup plus profond, sans lequel ces techniques ne peuvent avoir ni rendement ni efficacité, à savoir la situation de la discipline dans ces classes.

Trop souvent on a confondu, et on confond encore, dans les « classes nouvelles », et dans tant d'autres écoles nouvelles, la discipline active avec je ne sais quel laisser-aller, quelle abdication de l'autorité, un désordre et, par moments même une évidente anarchie.

C'est pourquoi, à notre avis, le grand effort, tant dans les classes nouvelles que dans toute école nouvelle proprement dite — doit porter sur ce problème de la discipline qui a été le souci majeur des maîtres de l'éducation nouvelle.

Nous constatons d'ailleurs avec chagrin, au cours de nos visites dans tant de classes et d'écoles nouvelles en France et à l'étranger,

l'ignorance déconcertante de ce problème chez des éducateurs qui par ailleurs, dans leurs techniques, sont très qualifiés.

On ne s'étonnera donc pas que nous insistions maintenant sur l'organisation de la discipline active.

Nous décrivons d'abord :

1. Ses *caractères essentiels*, et c'est le point capital.
2. Nous dirons ensuite les *diverses formes* qu'elle peut prendre et qu'elle a prises au cours de son développement, en soulignant notamment son évolution depuis une trentaine d'années.
3. Enfin nous préciserons les *conditions indispensables* et les exigences pratiques nécessaires pour que cette organisation soit efficace.

I°

LES CARACTÈRES ESSENTIELS DE LA DISCIPLINE ACTIVE

Nous arrivons donc à ce qui nous paraît capital puisqu'il s'agit de décrire concrètement et avec précision en quoi consiste cette technique de la discipline active. Nous envisagerons d'abord et successivement ce que nous pouvons appeler d'un mot la discipline du corps, l'ordre et la règle, la loi, l'organisation.

La discipline du corps.

C'est encore Madame Montessori qui nous a, la première, et avec une pénétration admirable, montré que la première discipline est celle de notre corps.

« L'indiscipline du petit enfant, écrit-elle, est fondamentalement une indiscipline *musculaire* » (20). Si l'enfant est « continuellement

(20) Maria MONTESSORI : *Pédagogie scientifique*. Tome I, p. 176 (le chapitre intitulé « La discipline dans la Maison des Enfants ». Pages 174-186 est capital). Larousse.

dans le mouvement et le désordre », s'il « se jette par terre, crie, fait des actes étranges » c'est qu'il est encore incapable d'ordonner et de coordonner ses mouvements. Il s'agit donc d'aider l'enfant à devenir peu à peu maître de ses mouvements, de tous ses mouvements, c'est-à-dire de lui-même.

Pour réaliser cette discipline musculaire fondamentale, M^{me} Montessori a bien vu que tous les ordres de l'adulte — « reste tranquille » — « tiens-toi bien », etc — et toutes ses exhortations étaient inefficaces. L'obéissance n'est pas en effet un point de départ mais un terme. « Pour obéir, il ne faut pas seulement *vouloir obéir* » (21), il faut *pouvoir obéir*. Il s'agit donc, avant toute chose, d'entraîner l'enfant à contrôler et à coordonner ses mouvements. Par son travail minutieusement tracé, par un matériel approprié et grâce à toutes sortes d'exercices moteurs créés dans ce but (22) (exercices musculaires, exercices et jeux d'inhibition — parmi lesquels se place l'indispensable leçon de silence —, exercices de vie pratique) le petit montessorien acquiert cette discipline personnelle qui a fait l'admiration de tous les éducateurs du monde.

Remarquons-le, il n'y a ici ni ordres, ni obéissance, ni sanctions mais le simple jeu d'activités motrices bien adaptées à l'enfant, progressives, accomplies par lui volontairement dans un très beau climat de calme, de confiance et de liberté.

En apprenant ainsi à coordonner ses mouvements, à devenir maître de ses gestes, « l'enfant grandit moralement ». De son activité extérieure naît en lui l'ordre intérieur. Car ordre extérieur et ordre intérieur sont indissolublement unis.

Le premier pas dans la discipline active consiste donc dans la maîtrise du geste corporel, de tous les gestes corporels. Cette première étape est, répétons-le, indispensable. « La sagesse de l'enfant est dans ses mouvements ». Et la maîtrise de ses mouvements est pour lui la première libération. Elle lui procure un équilibre, un premier *épanouissement intérieur* et moral facile à expliquer. Car tous les exercices accomplis par l'enfant le sont volontairement pour un but qu'il connaît : ainsi s'exerce et se fortifie sa volonté.

Le résultat de cette première éducation est d'une valeur inap-

(21) *Op. cit.*, p. 183.

(22) Cf : *L'Acquisition de la maîtrise de soi*. M^{me} NIOX-CHATEAU, rev. *École des Parents*, juin 1952, p. 3-11.

préciable. Car l'enfant qui a appris à devenir maître de lui par sa propre activité a pris conscience de son progrès intérieur. Il se sent à la fois plus fort et plus heureux et sa joie intérieure qui éclate sur son visage serein et dans son regard ouvert, rayonne déjà dans toute sa vie.

Cette éducation du corps, ne pensons pas qu'elle est achevée une fois pour toute. Dans les conditions de vie actuelle, dans les villes en particulier, où les enfants sont continuellement pressés, bousculés et si souvent instables, elle est à poursuivre, à reprendre sans cesse et à parfaire. Selon l'âge de nos élèves, on pourra faire appel à divers exercices que nous n'avons pas à décrire ici : relaxation, gymnastique ou rythmique appropriées, occupations manuelles choisies dans ce but, chant choral adapté, etc., etc. Mais, ne l'oublions jamais, la maîtrise de soi exige d'abord la maîtrise de nos mouvements, de nos gestes, bref, la pleine possession de notre corps.

Ordre et règle.

Une activité ordonnée des mouvements, cela va de soi, n'est possible que dans un ordre extérieur impeccable. Pas de discipline active possible sans un ordre parfait dans l'école, la classe, sur le rayonnement où l'enfant peut ranger lui-même ses affaires, en classe et à la maison. Et ajoutons-le, sans un éducateur qui a lui-même le goût et l'habitude de l'ordre. Que d'échecs nous avons constatés dans des classes dirigées par des éducateurs pourtant avertis, compétents, mais dépourvus de qualités d'ordre. Sans ordre extérieur, pas d'ordre intérieur et donc pas de discipline.

Faut-il remarquer qu'ordre et règle sont inséparables puisque la règle n'est que l'ordre prescrit pour telle activité ? Or, dans la discipline active, la règle est une exigence fondamentale.

Nous l'avons rencontrée déjà à vrai dire, dans l'ordonnance des exercices moteurs proposés au petit enfant, mais elle s'y trouvait d'une manière latente, cachée, inscrite seulement dans les choses, par exemple dans les exigences du matériel. Nous allons les retrouver, plus conscientes, chez l'enfant plus grand, dans le travail scolaire. Car c'est également et avant tout par le travail que l'enfant va continuer à se discipliner. Chaque travail en effet a ses exigences particulières qui s'imposent strictement à l'enfant et ne sont jamais re-

mises en question. Ces règles de travail seront pour lui comme des lois naturelles, comme une nécessité de nature.

C'est le grand avantage des méthodes actives d'enseignement d'avoir su concilier le maximum d'initiative et de liberté dans le travail scolaire avec le maximum d'organisation. Même dans les activités les plus libres, l'expression écrite libre par exemple, l'enfant connaît le but et sait exactement où il va : il sait comment il doit présenter tel poème, telle histoire qu'il a inventée, confectionner la couverture d'un album, etc. Même dans les méthodes nouvelles les plus libres, celle de Monsieur Cousinet par exemple — méthode de travail libre par groupes libres où les élèves choisissent leur sujet d'étude et s'y livrent tant que le groupe le juge bon — chaque forme de travail, scientifique, historique, littéraire, etc., est organisé selon les règles déterminées. Cette alliance d'ordre strict et de véritable liberté constitue la découverte géniale des grands maîtres de l'éducation nouvelle. Le secret de la discipline active n'est pas ailleurs. Et elle sera efficace chaque fois que l'éducateur saura instaurer et maintenir cet ordre indéfectible de tout le travail scolaire, avec une intransigeance absolue pour ces règles de travail et en même temps dans un esprit de confiance et complète liberté. L'expérience montre chaque jour par ses succès comme par ses échecs que, loin de s'opposer, ordre et liberté s'appellent l'un l'autre.

Cette discipline du travail constitue pour l'enfant plus grand, comme pour le plus petit, la discipline fondamentale. Lorsqu'elle est acquise, nous pouvons l'affirmer sans hésitation, le problème de la discipline est en grande partie résolu.

Lois.

A côté des règles de travail, nous trouvons déjà chez les plus petits écoliers, d'autres règles qui concernent la vie de la classe, auxquelles nous donnerons le nom de loi. Chez les petits de 3 à 6 ans, ces règles seront très peu nombreuses. Peut-être 4 ou 5 lois suffisent à cet âge. En voici des exemples : la classe est toujours propre, on ne gêne pas ses camarades, etc. On aura su en montrer la nécessité pour le travail et le bonheur de tous et l'enfant sait que l'éducateur s'y soumet comme lui-même, car elles s'imposent à tous. C'est ainsi que chacun ramasse bientôt comme instinctivement le papier qui traîne à terre, essuie l'eau tombée sur le parquet, frotte et cire au besoin.

Peu de règles, très peu de règles, mais des règles absolues. Aucune exception ne peut être tolérée ici, ni du côté des élèves, ni du côté de l'adulte qui — cela va de soi — ne se permettra jamais de les enfreindre. Règles absolues, disons-nous. C'est pourquoi elles doivent être peu nombreuses et choisies avec la plus grande prudence et avec une connaissance réaliste des possibilités de l'enfant. Que d'erreurs on commet sans cesse sur ce point ! Une règle qui n'est pas observée c'est un désordre et donc la destruction de la discipline. — Cela engendre le mépris de la règle et le mépris de l'ordre. Une règle qui ne peut être toujours observée est mauvaise et malfaisante. Chez les élèves plus âgés, les lois de la petite communauté enfantine seront un peu plus nombreuses. D'autre part, les élèves eux-mêmes seront peu à peu amenés soit à les préciser, soit à les établir. La règle générale « la classe est toujours propre » sera précisée par d'autres lois concernant l'entretien de la classe. Lorsque le besoin s'en fera sentir, d'autres lois concernant la vie de la classe, les relations des élèves entre-eux, les jeux, la bibliothèque, etc. seront promulguées avec le concours et l'initiative de plus en plus large des élèves eux-mêmes, comme nous le dirons plus tard.

Ce que nous tenons à mettre en lumière ici, c'est que, par le moyen de ces règles et de ces lois, toute la vie de l'élève se trouve organisée et devient un moyen de discipline. C'est ainsi que cette discipline personnelle et collective, voulue et pleinement acceptée par tous se réalise dans un véritable climat de confiance, de sécurité et de liberté.

Organisation.

Au fond, la discipline active consiste essentiellement dans l'ordre et dans l'organisation. Mais l'ordre, la règle, la loi sont ici comme l'expression de la nécessité des choses et de la vie. Elles sont d'autre part, immuables comme la nature des choses, comme les lois de la vie. C'est pourquoi les enfants les acceptent et s'y soumettent avec un sentiment d'indépendance et de liberté dont ils sont très fiers. Ils savent quels buts ils veulent atteindre, leurs efforts ont pour eux un sens. On s'achemine joyeusement vers un sommet que l'on a décidé d'escalader ensemble.

FORMES

QUE LA DISCIPLINE ACTIVE PEUT PRENDRE ET QU'ELLE A PRISES

QUELQUES EXPÉRIENCES

Facteurs et causes de diversité.

Il est difficile de décrire en détail l'organisation de la discipline active car elle peut prendre les formes les plus diverses. Déjà en 1921, Ad. Ferrière soulignait cette diversité qui est d'autant plus grande que le self-government s'étend à des réalisations très différentes. Diversité selon l'âge des enfants, leur nombre, leur milieu social et politique. Selon qu'il s'agit d'enfants normaux, ou déficients, ou délinquants.

Diversité suivant que ce régime peut être plus ou moins largement appliqué : internat ou externat, par exemple. Suivant qu'il s'applique à toute l'école, dans une classe seulement, ou dans une partie de l'enseignement : géographie, sciences naturelles... Ou suivant que c'est en vigueur aussi hors de l'enseignement : jeux, bibliothèque, etc. Ou même en dehors de l'école : coopérative scolaire, loisirs.

Mais du point de vue pédagogique, la valeur de l'expérience tient moins à sa plus ou moins grande extension, qu'à la manière dont la discipline active a été réalisée. Nous en verrons différents types.

Pour classer ces types de discipline, M. Ferrière, dans son ouvrage l'Autonomie des écoliers, utilise un vocabulaire qui est loin de nous satisfaire. Il est emprunté à la vie politique des adultes et aux diverses formes de leurs gouvernements, mais il va de soi qu'il n'est là qu'une analogie. Nous l'emploierons, selon l'usage actuel dans

la littérature de l'éducation nouvelle, en attendant des formules plus heureuses.

La discipline active, nous l'avons dit, invite les écoliers, dès qu'ils en sont capables, à participer à l'organisation et à l'exercice de la discipline. Cette participation se présente sous deux types principaux, le type dit de « monarchie constitutionnelle » et le type appelé « démocratie intégrale ». Entre les deux il y a place pour tous les intermédiaires.

a) TYPE DE MONARCHIE CONSTITUTIONNELLE :

L'école des Roches.

C'est celui où des élèves, délégués du maître, sont responsables devant lui de leurs camarades. Prenons pour exemple de ce régime l'École des Roches. Le Directeur dirige l'école avec l'appui des maîtres et de certains élèves, les « capitaines ». C'est le système de préfets, d'origine anglaise, mais modifié. On sait que l'organisation de l'école des Roches est familiale et comporte plusieurs maisons distinctes. Il y a donc des capitaines de maison (un capitaine pour dix élèves dans chaque maison) nommés par le Conseil de l'école. Le capitaine est l'auxiliaire permanent et actif du chef de maison, il est responsable de l'ordre, de la discipline, de la tenue morale de la maison. Les capitaines se réunissent en Conseils sous la présidence du chef de maison où l'on étudie les fautes qui ont pu se produire, de même que tous les progrès à réaliser. Parmi les capitaines de maison sont choisis les *capitaines d'école* (7 ou 8 pour 300 élèves) nommés par le conseil intérieur de l'école sur la proposition du directeur. Leur autorité s'étend à l'ensemble de l'école. Le directeur les associe à sa tâche de direction et ils jouent un rôle important pour la bonne marche de l'école. Ils se réunissent chaque semaine sous la présidence du *capitaine général*, élu par eux.

Un autre élément de cette discipline active, c'est les Comités, ou groupes organisés par les élèves eux-mêmes, dirigés souvent par les capitaines. Ils organisent des jeux, des terrains de jeux, des ateliers de travaux pratiques, des fêtes et de véritables petites sociétés d'action sociale.

On le voit, par ce système des capitaines et des Comités, l'école des Roches est un type d'autonomie bien caractérisé de « monarchie constitutionnelle ». Le Directeur est le vrai chef de l'école, assisté de son conseil. Mais il associe à son action des élèves qui, nommés par lui et son conseil (non par les élèves), sont responsables devant lui (non délégués des élèves). Cela a bien des avantages si le système réussit à conserver l'esprit nécessaire : cela supprime la surveillance stricte des professeurs et l'opposition entre adultes et enfants. Fonctions et comités vont développer, surtout dans

cette atmosphère, le sens de la responsabilité, de l'initiative. Enfin, c'est une vraie formation pour les capitaines qui sont associés à une mission de service, de dévouement, une vraie mission d'éducateurs.

Mais les élèves non capitaines ont peu d'occasions de faire l'apprentissage de la liberté et de la vie sociale. Ils ne nomment pas leurs chefs, ne font pas de règlement, n'ont pas l'occasion de commander, et d'obéir, chacun à leur tour.

C'est un régime qui a marqué *en son temps* un grand progrès, mais il est peu avancé, au point de vue de l'autonomie.

Bedales.

Pour compléter cette description, voici un exemple de type plus monarchique encore en ses débuts que celui de l'école des Roches, mais qui peu à peu a évolué : c'est l'école de Bedales, dirigée par Badley, l'une des premières écoles nouvelles anglaises, fondée en 1892.

Au début, l'école fonctionnait sous le régime des « préfets », assez semblables aux « capitaines » des Roches. Mais on constata que les préfets considéraient souvent leurs charges comme des privilèges plus que comme des services, de plus, que les simples élèves, n'étant jamais consultés, se désintéressaient de la vie sociale de l'école. On donna alors aux élèves le droit de faire connaître ce qu'ils voudraient voir modifier. Une « boîte aux lettres » fut remplie de suggestions d'ordre pratique, dispositions concernant les récréations, les jeux, certains travaux scolaires. Parfois, les suggestions suivies de nombreuses signatures formaient des pétitions.

Le besoin de discuter avec les élèves certaines de ces suggestions conduisit à la création d'un « Parlement » (nous sommes en Angleterre) où les représentants du corps enseignant et des élèves puissent se rencontrer, parler de ces problèmes, les résoudre par un libre vote. Ce Parlement décida de règles nouvelles et joua un grand rôle dans l'école. Mais les décisions étant prises par le Parlement, les simples élèves se pliaient encore trop passivement aux règles imposées. D'où une nouvelle étape : les problèmes seraient d'abord discutés au sein de chaque classe, et l'avis du groupe présenté par un délégué au Parlement. A côté du Parlement, il y a l'Assemblée des maîtres, comme le Sénat de l'école. On le voit, les élèves ne dirigent pas eux-mêmes leur école, mais ils participent à cette direction dans une mesure très notable et y prennent un véritable intérêt.

L'école a ainsi évolué vers un régime de type « démocratique » et est devenue « une vaste république » (p. 136, *L'autonomie*, 1921).

b) RÉGIME DE TYPE DÉMOCRATIQUE

Dans le type démocratique, le maître s'adresse à la communauté

scolaire. Les chefs sont nommés par la communauté enfantine, et responsables devant elle. Dans ce régime d'autonomie beaucoup plus avancé, les élèves prennent une part bien plus active à l'organisation de leur discipline, sans être pour cela livrés à eux-mêmes.

Au contraire, le maître y joue un rôle très important, encore que moins apparent. La vie communautaire pousse les élèves à élaborer des règles, lois de la petite société, au fur et à mesure qu'elles se révèlent nécessaires. Cela suppose des réunions, une « assemblée » pour discuter ensemble les problèmes, pour mettre peu à peu au point ses règlements de classe, ou d'école, bref des lois (pouvoir législatif) et pour veiller à leur exécution (pouvoir exécutif). On est même arrivé, dans quelques écoles nouvelles, autrefois, à créer une sorte de pouvoir judiciaire que nous ne pouvons recommander aujourd'hui. Disons-le après Ferrière, « la fonction judiciaire ne doit jamais être laissée d'une manière complète ni principale entre les mains des enfants ».

Avant d'introduire un tel régime dans une classe ou une école, il faut évidemment y préparer les enfants longtemps à l'avance. Il s'agit d'abord de créer l'esprit qui les amènera à désirer ce régime, à le demander à l'heure où ils en seront capables. Dans les expériences les plus heureuses, nous voyons des maîtres compétents affirmer qu'ils ont consacré deux ou trois ans à cette préparation, pour passer de la discipline traditionnelle à ce nouveau régime. C'est par un long acheminement ou par des formes intermédiaires (Bédales) et beaucoup d'étapes qu'on parvient à ce résultat. Notons en passant l'avantage qu'ont ici les écoles rurales, notamment les écoles à classe unique, où les écoliers restent pendant des années avec le même maître (23) et c'est généralement là qu'on trouve les plus belles réalisations de discipline nouvelle (24).

École rurale de Brenles.

En voici un exemple. Nous sommes dans un village du canton de Vaud, à Brenles-sur-Moudon. L'école qui groupe tous les écoliers du village, garçons et filles, âgés de 6 à 16 ans, compte 54 élèves. En hiver seulement une

(23) A ce point de vue, les internats, parmi tant d'inconvénients, ont un certain avantage sur les externats.

(24) Cf. *Revue l'École Nouvelle Française*, nov. et déc. 1949 ; une classe nouvelle du Jura Bernois.

institutrice s'occupe des plus petits de 6 à 9 ans. L'esprit de la classe est bon. Déjà des « charges » sociales existent : veiller à l'ordre matériel de la classe, etc. Le maître, M. Chessex a peu à peu préparé ses élèves à la discipline personnelle active.

Un jour il leur suggère que ce serait meilleur pour eux s'ils pouvaient organiser peu à peu leur petite société, discuter ensemble leurs affaires et éviter ainsi que toutes les décisions de l'école soient prises uniquement par le maître. Les élèves réfléchissent et bientôt se réunissent en assemblée.

Ils commencent par nommer « une préposée » aux tableaux noirs et 2 « inspecteurs » chargés de veiller à l'ordre et à la propreté de la classe. Ces fonctions existaient déjà, mais jusqu'alors c'était le maître qui désignait les titulaires.

Remarquez-le, le maître ne parle pas de constitution, de règlements. Ce sont les enfants qui, peu à peu, au fur et à mesure que les difficultés se présentent, sont amenés à prendre des décisions et à établir des règles qui deviendront les « lois » de la classe. Ainsi de jour en jour une sorte de constitution très simple s'élabore. Un chef est élu, remplaçant ou suppléant du maître. D'autres charges, de plus en plus nettement délimitées, sont créées pour une durée déterminée. Chaque mois l'assemblée se réunit, passe en revue les affaires de l'école et examine la manière dont les « chefs » se sont acquittés de leurs fonctions. Le droit de vote est réglé, car les chefs sont élus, et aussi les modalités des élections.

Enfin certaines sanctions pénales sont décidées. « Tout citoyen qui oublie un livre, un cahier, un travail à faire, une leçon à apprendre, etc. écrira trois fois d'un verbe dans son cahier d'orthographe ». « Tout citoyen qui se tient mal en classe pour lire, écrire ou dessiner devra rester debout pendant 10 minutes dans une leçon orale ».

On le voit, à propos de choses très simples, c'est tout l'esprit de la discipline qui change. « La mentalité des écoliers, raconte M. Chessex, se transformait lentement, leur passivité reculait à mesure que s'éveillaient leur esprit d'initiative et leur sens des responsabilités » (25).

On trouvera dans *L'Autonomie des écoliers* d'autres détails sur cette école de Brenles. Ce que nous en avons dit suffit à montrer comment ce régime « démocratique » est simple. Pour ces jeunes élèves de la campagne les résultats furent à la fois une véritable discipline personnelle et un précieux apprentissage de vie sociale et civique.

Voici un autre exemple, la fameuse école de Decroly, de l'Ermitage, à Bruxelles.

Aux environs de 1920-25, la classe supérieure, composée de 5 élèves
(25) FERRIÈRE : *L'autonomie des écoliers*. Delachaux, 1921, p. 198.

de 15-16 ans, demanda qu'on lui confie la direction générale de la discipline de l'école, après avoir entendu la description de la discipline active dans les écoles américaines, que leur avait faite M^{lle} Hamaïde. Les capitaines de classe élurent alors, parmi les grands, un comité, composé d'un président (qui fut, cette fois, une présidente), d'un secrétaire et de membres. Le comité répartit les charges entre les classes, et se réunit chaque vendredi. La 6^e année fut chargée de la propreté de l'école ; la 7^e année chargée de surveiller l'exposition permanente et le matériel de collection. D'autres furent chargés de la surveillance de la cour, etc.

Les enfants coupables de délits paraissaient devant ce comité constitué en tribunal (qui fut supprimé). A l'Assemblée générale, l'élève-présidente fait une petite causerie, insiste sur les charges mal faites et sur les bons résultats obtenus. Puis elle soumet un nouveau plan d'action, qui est mis aux voix. Les capitaines, à leur tour, décident si la présidente est capable de continuer ses fonctions.

Bien des détails manquent, et la place pour les exposer. Mais ce qui apparaît nettement, c'est que les capitaines sont sous l'autorité de la présidente, et que la présidente-élève est conseillée sans cesse par la directrice de l'école qui, au début, anime, aide, apprend aux enfants à organiser eux-mêmes leur discipline.

Une république normalienne, Mirecourt (Vosges).

Il s'agit ici d'adolescents, 80 élèves-maîtres, auxquels leur directeur M. Cattier, confie entièrement l'ordre et la discipline de l'école normale. Sous sa responsabilité, ils s'organisent en république. Réunis en « assemblée générale », ils votent leurs lois qui remplacent l'ancien « règlement intérieur » de l'école, veillent à leur exécution, nomment leurs chefs et créent même une « cour de justice » pour juger des délits scolaires. M. Cattier a raconté, après cinq ans d'expérience, la vie de cette république normalienne qui fut une incontestable réussite. Non seulement les jeunes gens se montrèrent dignes de la liberté et de la confiance qui leur avaient été accordées, mais tout l'esprit de l'école fut transformé. « L'école normale devint une famille » et chaque année marqua des progrès nouveaux. Les élèves prirent des initiatives importantes et heureuses pour l'école. L'une d'elles fut la création d'une « coopérative scolaire » où ils firent preuve d'un « étonnant esprit d'entreprise » et qui leur permit d'embellir leur école, d'installer un « cercle normalien » — salon de jeu et de repos —, d'entretenir des « œuvres sociales », de réaliser des voyages, etc.

Le « seul inconvénient » que M. Cattier signale dans son récit (26).

(26) Fernand CATTIER : *La République Normalienne*, dans la revue *l'Enseignement public* (Delagrave), 1931, p. 305-335.

c'est que la tâche du directeur est loin d'être allégée. « Il est obligé de vivre constamment avec ses élèves, d'évoluer au milieu d'eux ou d'être, en tout cas, constamment sur le pont ». Mais, conclut-il, « on est payé de sa peine, puisqu'on arrive à concilier des choses qui paraissent parfois bien contradictoires, et à faire régner la liberté et la joie dans le travail et dans l'ordre » (27).

Répetons-le, entre ces formes extrêmes, nous trouvons toutes les formes intermédiaires qui participent plus ou moins de l'une ou de l'autre. Nous trouvons aussi, et de plus en plus, en dehors de ces deux types (classiques vers 1920) des formes particulières de discipline active tout à fait originales.

Citons le régime en vigueur chez M. Keesboek, en Hollande, qui s'harmonise d'ailleurs avec des méthodes intellectuelles tout à fait propres à cette expérience (28).

COOPÉRATIVES SCOLAIRES

Dans un domaine complémentaire de l'école, il faut rappeler aussi les coopératives scolaires qui, en France, ont pris durant quelques années une si belle extension. Elles étaient au nombre de 10.576 au cours de l'année scolaire 1932-33. On sait que pour se procurer des ressources nécessaires à l'amélioration de la vie scolaire, les écoliers, surtout ceux des écoles primaires, étaient amenés à créer et à gérer comme une petite association financière. On connaît leur but : un meilleur équipement de l'école et aussi des œuvres de solidarité et de bienfaisance. Grâce à leurs cotisations mais surtout grâce à des activités lucratives inventées par eux et utilisant tous les talents, les enfants se procuraient les rentes nécessaires à leurs buts. La coopérative est gérée par les enfants eux-mêmes avec l'aide discrète du maître. La plus large place est laissée à leur initiative de manière à leur faire faire l'apprentissage des responsabilités individuelles et collectives.

(27) F. CATTIER, p. 335.

(28) A l'école de Keesboek à Bilthoven, Hollande, les décisions des élèves ne peuvent être prises qu'à l'unanimité.

Il nous faut maintenant attirer l'attention sur un point très important. Dans les expériences que nous avons décrites jusqu'ici, nous nous sommes placés à un point de vue purement statique, devenu classique depuis Ferrière, considérant la structure de la discipline telle qu'elle existe dans telle ou telle école. Cette manière de décrire les formes de la discipline active nous paraît, en un certain sens, déficiente et insuffisante, car elle ne met pas l'accent sur l'essentiel.

En réalité, il faut — comme l'a admirablement montré J. Piaget (29) — faire intervenir aussi, et avant tout, l'origine de chaque système de discipline dans telle ou telle réalisation. Ce qu'il importe de savoir, c'est la part que les élèves ont eue en instituant ces régimes de discipline. Des élèves qui, d'eux-mêmes, organiseraient une discipline de « type monarchique » seraient plus dans l'esprit de l'éducation nouvelle que des élèves vivant un régime « démocratique » imposé par le maître. C'est pourquoi, quelle que soit la forme adoptée au départ, si l'esprit de l'éducation nouvelle demeure, on assistera continuellement à des modifications, les élèves étant amenés chaque année à adapter leur régime aux circonstances, et aux besoins dont ils prendront conscience. Aucun type de discipline active ne peut se maintenir sans modifications, sous peine de trahir la pensée maîtresse de chefs de l'éducation nouvelle.

Évolution de la discipline active depuis une trentaine d'années.

Il serait très difficile, et inexact, de tirer d'expériences si diverses, et lointaines les unes des autres, une seule ligne d'évolution, celles-ci étant fortement marquées par le lieu de l'expérience, par la vie sociale et politique des adultes. C'est ainsi que les petits Anglais imaginent volontiers une sorte de Parlement, que les petits Suisses sont presque inaccessibles à l'idée de monarchie.

(29) *Le Self-Government à l'école* (p. 89 à 108).

Pourtant, les expériences que nous avons eues sous les yeux depuis une trentaine d'années et nos contacts avec les écoles nouvelles de l'étranger nous permettent de dégager une certaine évolution de la discipline.

D'après les faits que nous connaissons, voici quelques caractères de cette évolution :

Le self-government se présentait au début sous une forme que M. Ferrière a appelée « type monarchique » qui n'a plus à nos yeux qu'une valeur historique. L'esprit même de l'éducation nouvelle a conduit les écoles nouvelles les meilleures à passer rapidement de ce régime qui était un compromis — et une étape transitoire — à un régime dit « démocratique » (république) où chaque personnalité peut jouer un rôle actif et donner toute sa mesure dans une vraie communauté enfantine.

En même temps, les formes artificielles de l'organisation — et jusqu'aux noms : self-government, préfets, capitaine, etc. — disparaissent pour faire place à un régime de vie communautaire plus simple et plus vraie, qui prouve sa vitalité dans le fait qu'elle ne se remarque même plus.

Enfin, lorsque des bonnes classes ou des bonnes écoles nouvelles peuvent devenir complètement actives grâce aux méthodes d'enseignement qu'on y emploie, la discipline n'est plus un problème et ne requiert plus aucune technique particulière. Il suffira alors, si l'école nouvelle comporte un grand nombre de classes, d'organiser des relations entre ces petites communautés au sein desquelles la discipline est devenue comme spontanée.

Voilà pourquoi une école nouvelle où règne une discipline active exige qu'un même esprit communautaire lie aussi entre eux, c'est évident, les maîtres des différentes classes. Il y a des écoles nouvelles où les maîtres se réunissent journalièrement avant l'arrivée des élèves pour faire le point et créer le climat particulier de la journée. Ces réunions sont faites pour remédier à telle insuffisance ou à telle difficulté de discipline personnelle.

**

CONDITIONS D'EFFICACITÉ ET PRÉCAUTIONS A PRENDRE POUR L'ÉTABLISSEMENT D'UNE DISCIPLINE ACTIVE EXIGENCES PRATIQUES

Les échecs d'écoles ou de classes nouvelles dont nous avons parlé ont été dus plus souvent à un excès qu'à un manque de zèle. Vouloir tout transformer, tout de suite, dans l'organisation de la classe, changer radicalement de régime de discipline nous semble, quelle qu'en soit l'intention, une imprudence qui peut mener au désastre, et forcer à un retour aux méthodes répressives.

C'est pourquoi il nous paraît utile d'insister sur les *conditions d'efficacité* de la discipline active, résumées selon la pensée de Ferrière, dans des pages qui font autorité, et que nous nous permettons de compléter un peu.

1° *Progresser organiquement*

Il faut aller progressivement, par étapes. Surtout, il faut ménager aux enfants une période de transition ; avant d'instaurer l'autonomie, il faut préparer les élèves longtemps à l'avance, il faut créer un esprit en leur confiant des charges, etc. Même après l'adoption de l'autonomie, à l'intérieur de cette autonomie, continuer à avancer pas à pas, et ne donner une liberté plus grande qu'au fur et à mesure que les élèves ont prouvé qu'ils le méritent.

2° *Proposer et non imposer.*

Chessex, M^{lle} Hamaïde, tous les grands maîtres de l'éducation nouvelle ont insisté sur ce fait qu'il faut amener les élèves à souhaiter puis à demander plus de responsabilité dans la vie scolaire. Ferrière a protesté à bon droit, contre des soi-disant expériences où l'on imposait le régime de l'autonomie aux enfants et aux maîtres, ce qui ne vaut pas mieux.

3° *Ne pas dépasser les limites de la raison.*

L'autonomie a des limites. Le bon-sens du maître doit les fixer, suivant les circonstances et l'âge des enfants. Nous avons nous-même tant de fois constaté, dans telle ou telle classe, des échecs dus à ce que l'on avait mis sur les épaules des enfants des charges trop lourdes pour leur âge et leur responsabilité ! Il s'en suivait qu'ils étaient moins épanouis, que l'atmosphère devenait pesante et que l'on perdait ce climat de joie et de générosité sans lequel il n'y a plus d'éducation nouvelle. On risque ainsi, et cela s'est produit il y a une vingtaine d'années, d'établir un « surmenage moral », aussi dangereux pour l'enfant que le surmenage intellectuel.

4° *Que chaque classe puisse, autant que possible, recommencer l'expérience.*

Il faut, lorsque les enfants se trouvent en présence d'une constitution toute faite, leur laisser la plus grande liberté de la modifier sans cesse. C'est pour eux la seule manière d'entrer vraiment dans l'esprit de l'éducation nouvelle, qui exige que les règles disciplinaires ne soient pas imposées, mais émanent en grande partie des enfants eux-mêmes.

5° La transformation de la discipline traditionnelle en discipline active suppose des

Contacts indispensables avec les familles

et le concours actif des parents, c'est-à-dire, bien souvent, la transformation de la discipline familiale. Et cette remarque, concernant le milieu familial, s'étend aussi à tous les autres milieux où l'enfant vit, mouvements de jeunesse, organisations extra-scolaires, colonies de vacances, etc.

On le voit, le régime de discipline active n'est pas un point de départ, mais un aboutissement. Disons pour terminer qu'il s'installe bien plus facilement si l'enfant reste plus d'une année avec le même maître. On souhaite de plus en plus voir les professeurs garder au moins deux ans les mêmes élèves, surtout dans les petites classes. C'est un des immenses avantages des écoles rurales. L'autonomie des élèves s'établit de façon facile et satisfaisante s'ils ont commencé à faire l'apprentissage de la liberté dans les classes précédentes.

CONCLUSION

Nous avons jusqu'ici évité de parler de la condition capitale pour qu'une discipline active puisse s'établir : le maître.

Il va de soi que tous les éducateurs ne sont pas aptes, de par leur tempérament, leur caractère ou leur formation personnelle, à instaurer une telle discipline et à la maintenir autour d'eux.

Il faut, chez le maître, avant tout, une sorte de disposition à s'oublier, un sens profond du respect de l'enfant, une manière discrète d'agir et d'intervenir qui nous semble être, au fond, une confiance naturelle dans l'enfant. Bref, qu'il ait un tempérament effacé — humble, modeste, diraient certains — quant à lui-même, et optimiste quant à son élève.

Mais il faut qu'à cette disposition d'effacement, spontanée chez lui bien plus souvent qu'acquise, il joigne une forte personnalité et une belle vie morale intérieure. Car, ne l'oublions pas, c'est par son rayonnement personnel que l'éducateur influence l'enfant, et non par ses interventions moralisantes. Dans l'éducation nouvelle, le maître agit bien moins par ce qu'il dit que par ce qu'il est.

Il faut aussi que l'éducateur soit accordé aux âges des enfants qu'on lui confie et se sente à l'aise avec eux, lié par une sympathie, une harmonie profondes. Chaque éducateur est doué pour un certain âge d'enfants, il est indispensable ici, plus que jamais, d'en tenir compte. Chaque âge a ses difficultés, ses épreuves avec lesquels l'éducateur

s'accorde d'instinct. Il doit donc se sentir très proche de ses élèves, sensible à leurs besoins moraux et sociaux, à leurs crises.

Voilà pour les dispositions intérieures requises chez l'éducateur. Comme on le voit, toutes ne dépendent pas de lui.

Il faut ensuite que cet éducateur soit parfaitement familiarisé avec toutes les exigences et les techniques de l'éducation nouvelle, par exemple qu'il soit préparé à employer des méthodes de discipline active. Ce n'est pas toujours le cas, et l'ignorance des maîtres, même ceux des classes nouvelles, est parfois déconcertante sur ce point, ce qui fait le plus grand tort à la cause de l'éducation nouvelle.

Par ailleurs, l'information intellectuelle, qui est loin d'être négligeable, n'est pas par elle-même suffisante. L'essentiel d'une discipline active, à notre avis, ne s'apprend ni dans des cours ni dans des livres. Nous ne connaissons que deux moyens efficaces de former les maîtres sur ce point.

C'est, d'une part, de vivre quelque temps, en qualité de stagiaire, dans une école nouvelle auprès d'un maître parfaitement compétent et éclairé. Conditions très favorables, mais qui ne sont pas toujours réalisables, on le comprend, et qui demandent beaucoup de temps.

C'est, d'autre part, de participer à des stages actifs de courte durée, créés à cet effet. Là, les exposés théoriques sont très peu nombreux, mais on pratique la pédagogie active — et particulièrement la discipline active — puisque chacun des éducateurs vit une vie analogue à celle qu'il aura à faire vivre par ses élèves.

C'est peut-être l'un des plus grands progrès de l'éducation nouvelle que cette découverte et cette pratique, relativement récentes, d'un moyen d'assurer la formation des éducateurs, tout à fait différent de la formation traditionnelle. Le progrès réalisé ainsi dans les meilleurs mouvements d'éducation nouvelle est extrêmement intéressant. Les stages que nous avons menés, et ceux auxquels nous avons assisté, ont été l'une des plus riches expériences de notre vie d'éducateur.

Liaison entre méthodes actives de discipline et méthodes actives d'enseignement.

Dans toute cette brochure, nous avons séparé artificiellement méthodes actives d'enseignement et discipline active, afin d'envisager

cette dernière d'une façon plus approfondie. Il est manifeste que cette distinction est arbitraire et regrettable. En effet, méthodes actives d'enseignement et méthodes actives de discipline sont inséparables. Dans une véritable école nouvelle, chaque travail est organisé d'une manière très précise selon des lois que l'enfant connaît et qu'il doit suivre strictement. C'est donc toute activité intellectuelle qui est ici efficace pour la formation morale, car elle est accomplie par l'enfant pour un but qu'il connaît, et selon des règles auxquelles, à chaque instant, il est amené à se soumettre.

Cela n'enlève rien au climat de liberté que nous revendiquons dans la vie intellectuelle comme dans toute la vie scolaire. L'initiative, la création individuelle, les recherches les plus originales, le libre-choix, loin d'être gênés par des règles précises deviennent au contraire grâce à ces règles, possibles et efficaces. Ici encore, l'ordre et l'organisation du travail, qui se manifestent par des règlements objectifs, tirés par les enfants de la nature du travail lui-même, sont la base de la discipline et de la liberté. Le maximum de spontanéité est possible là où il y a le maximum d'organisation, et c'est cette discipline personnelle du travail qui réalise seule le maximum de liberté. C'est, en réalité, toute la vie de l'écolier, le climat dans lequel il baigne, la manière dont il organise et exécute son travail ou ses jeux, qui tient lieu de discipline.

Au fond, dans l'éducation nouvelle, c'est toute la vie, la vie de tous les jours, qui donne à l'enfant l'occasion de se discipliner. Il arrive ainsi, parfois très jeune, aussi bien et souvent mieux que tant d'adultes, à une véritable maîtrise de soi-même et à une véritable liberté.

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

- G. BERTIER, *L'Ecole des Roches*, Paris, éd. du Cerf, 1935 (ch. 6).
- M.-A. BLOCH, *Philosophie de l'Education Nouvelle*, Paris, P. U. F., 1948.
- F. CATTIER, *La République normalienne*, dans « L'Enseignement public » (déc. 1931, pp. 305-335).
- R. COUSINET, *L'Education Nouvelle*, Delachaux et Niestlé, 1950 ; *La vie sociale enfantine*, Paris, éd. du Scarabée, 1949.
- Ad. FERRIÈRE, *L'Autonomie des Ecoliers*, Delachaux et Niestlé, 1921 et 1950.
La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active, Bruxelles, Lamertin, 1928.
L'Ecole Active, Delachaux et Niestlé, 5^e éd. 1947 (pp. 142-211).
- J. HELLER, *Le Self-Government à l'école*, Genève, B. I. E., 1934.
LABERTHONNIÈRE, *Théorie de l'Education*, Paris, Vrin, 1935.
- M. MONTESSORI, *Pédagogie Scientifique*, t. 1. *La Maison des Enfants*, Larousse, 1921 et Desclée de Brouwer, 1951.
- J. PIAGET, *Le jugement moral chez l'Enfant*, Paris, P. U. F., 1932.
- J.-R. SCHMIDT, *Le Maître-Camarade et la Pédagogie Libertaire*, Delachaux et Niestlé, 1936.

ABONNEMENTS 1951-1952

Tous nos abonnements partent d'octobre :
Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière
C. C. P. Paris 5255-74

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements	650 fr. par an
— de soutien ...	1.000 fr. —
VENTE au N°	100 fr. —
TARIF POUR L'ETRANGER	750 fr. —

SUISSE : M^{lle} Camil JOZ-ROLAND,
1, rue Ami-Lullin, Genève
pour E.N.F. c.c.p. n° 1-9181 10 fr. suisses

BELGIQUE : M^{lle} Alice CLARET,
21, avenue de Foestraets, Uccle-Bruxelles
pour E.N.F. c.c.p. n° 609-35 120 fr. belges

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, le 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 30 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.

Prière de joindre 30 francs en timbres pour toute demande de renseignements.

DÉJA PARUS

- François CHATELAIN
Les Principes de l'Éducation Nouvelle
- Pierre GOUTET et Anne JACQUES
L'Éducation nouvelle dans la famille
- Roger COUSINET
L'expression dans l'éducation nouvelle
- Geneviève DREYFUS-SÉE
Utilisation des Musées à l'école active
- Germaine LARY
Un centre d'intérêt dans une école du Nord
- R. CHÉRON
Une école rurale belge : CLABECQ
- M. MANENT
L'apprentissage de la lecture
- L. LEFEVRE
L'Étude du Milieu
- Ch. MARTIN
Bêtes et Plantes en classe

A PARAÎTRE

- Roger COUSINET
L'Enseignement Social
La Documentation dans l'Éducation Nouvelle

Chaque numéro : 100 fr.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

1, rue Garancière, Paris (6^e)

EDITIONS DES PRESSES D'ILE DE FRANCE