

19

L'école nouvelle
française

OCTOBRE
1953

LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION - A 603
UNIVERSITÉ PARIS 8

2, rue de la Liberté
92 326 SAINT-DENIS CEDEX

B. Harwaey

R. Cousinet et F. Chatelain

L'ÉTAT PRÉSENT
DE
L'ÉDUCATION
NOUVELLE

Position
de
l'École Nouvelle Française



LES PRESSES D'ÎLE DE FRANCE

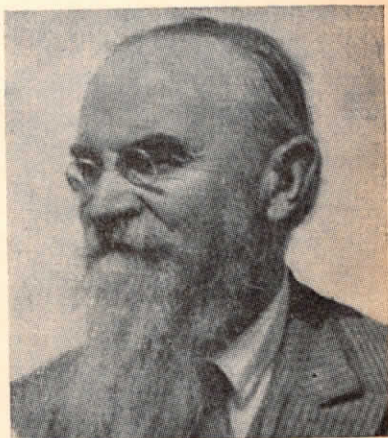


ADOLPHE FERRIÈRE
né en 1879

Fondateur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle



ÉDOUARD CLAPARÈDE
1873-1940



PIERRE BOVET
né en 1878

*Fondateurs et directeurs de l'Institut J.-J. Rousseau
(de 1912 à 1940)*

L'ÉTAT PRÉSENT DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

AVANT-PROPOS

Il nous a paru utile de tracer ici, aussi objectivement qu'il nous a été possible, un tableau de l'état présent de l'éducation nouvelle. Elle a réalisé dans la théorie pédagogique, dans la pratique scolaire, dans l'opinion publique, des gains importants. Elle a moins d'ennemis qu'il y a trente années, mais si elle a plus d'amis, elle en a d'imprudents et qui la compromettent, d'autres qui, de bonne foi, n'en embrassent que l'ombre, d'autres qui n'utilisent que des méthodes desséchées d'où toute vie a disparu. Nous voudrions essayer dans ce Cahier de noter ces gains, et de noter également ces déviations de principes que nous avons déjà présentés et hors desquels il nous semble que l'éducation nouvelle ne serait qu'un vain mot.

On verra que nous avons donné une place importante à ce qui a été fait dans l'enseignement du second degré. C'est que cet enseignement, fort d'une vénérable tradition à laquelle étaient redevables tant d'esprits distingués, s'est longtemps montré rebelle aux nouveautés, et que donc la pénétration de l'éducation nouvelle y constitue une conquête. C'est aussi, et en conséquence, que, dans ce domaine, les résistances à vaincre étant les plus fortes, l'action a été la plus énergique et la plus tenace. La Direction de l'enseignement du second

degré a effectué depuis 1945 un travail dont nous devons reconnaître l'importance et la valeur.

On nous accusera peut-être d'avoir donné une place moindre à l'enseignement du premier degré, et aux écoles maternelles. Mais, pour ces dernières, l'effort courageux et clairvoyant des inspectrices générales et de leurs collaboratrices a porté ses fruits dès les premières années de l'entre-deux guerres. Et quant à l'enseignement du premier degré, bien qu'il y ait encore beaucoup à faire (il ne faut pas se le dissimuler), la contrainte moins forte d'une tradition moins respectable, a permis une multitude d'initiatives individuelles, plus ou moins heureuses, dont beaucoup sont néanmoins dans le sens de l'éducation nouvelle, mais qui sont si nombreuses et si variées qu'il est presque impossible d'en faire une étude d'ensemble. L'exemple que nous citerons nous paraîtra suffisamment significatif, surtout si nos lecteurs le complètent par ce que nous avons publié dans nos Cahiers précédents (G. Lary, R. Chéron, etc), et dans bien des articles de l'Ecole Nouvelle Française depuis sa fondation.

Enfin, nous avons dû aussi laisser presque entièrement de côté l'étude des gains de l'éducation nouvelle en dehors de la France. Mais on ne peut tout dire, et, pour ce qui concerne le travail de Dottrens à Genève, celui de Petersen à Iéna, celui de Washburne à Winnetka, d'autres encore, il est facile de se reporter aux ouvrages écrits par les auteurs eux-mêmes. Ce n'est pas exactement une revue que nous voulions présenter, ni un catalogue que nous voulions établir. Bien des noms manquent évidemment dans notre examen historique, nous pensons n'avoir négligé aucune des plus importantes réalisations.

Peut-être nous accusera-t-on, dans la partie critique, d'avoir été trop sévère. Mais il ne s'agit pas de sévérité, et il ne saurait s'agir d'indulgence. Il s'agit de vigilance. En grandissant, l'éducation nouvelle, naturellement, vieillit. Il nous semble que tous doivent veiller à ce qu'en vieillissant elle ne se sclérose point. L'éducateur est trop tenté de transformer en *procédés d'enseignement*, ces méthodes d'*apprentissage* que sont le travail individualisé, le travail par groupes, l'étude du milieu, l'expression libre, et, par cette transformation, de les techniciser à l'excès. Devons-nous redire encore que l'éducation nouvelle est un esprit ?

HISTORIQUE

De 1920 à 1944.

Au lendemain de la dernière guerre, nous avons vu se produire dans le monde entier, et particulièrement en France, dans le domaine de l'éducation, les mêmes phénomènes qui avaient été déjà constatés au lendemain de la précédente. Chaque fois, il a été demandé à un renouvellement de l'esprit et des méthodes de la pédagogie une compensation de l'échec moral que constitue toute guerre, et une amélioration du sort de l'humanité. En 1944, comme en 1920, c'est avec un véritable enthousiasme, plus ou moins durable, que ce renouvellement a été sollicité, essayé, organisé. Mais il y a entre les deux dates d'importantes différences, qui permettent de parler de progrès de l'une à l'autre.

En 1920, les projets de réforme ont été élaborés par des associations privées : le *Groupe français d'Education nouvelle* (section de la *New Education Fellowship*), la *Nouvelle Education*, les *Compagnons de l'Université nouvelle*, et des initiatives isolées qui faillirent aboutir à la constitution de l'école unique (1). Ces groupements réunissaient des psychologues, des pédagogues, et, en très grande majorité, des édu-

(1) Notons ici combien il est fâcheux d'entendre dire, comme il arrive trop souvent, que le mouvement de rénovation pédagogique de 1920 et les années suivantes ait touché uniquement les classes riches de la société. Certes, entre les deux guerres, se sont ouvertes un certain nombre d'écoles privées à tendances nouvelles. Mais la méthode Montessori n'a été connue et pratiquée d'abord en France que grâce à la générosité d'une Américaine, Miss Cromwell, qui fit don à la Direction de l'Enseignement primaire de 300 matériels, lesquels furent distribués à des écoles maternelles publiques. Le *Groupe du Nord*, fondé par M. J. Roger, ne toucha que les écoles populaires. Et la méthode Cousinet, de 1920 à 1940, fonctionna à peu près exclusivement dans des écoles publiques.

cateurs professionnels. Les parents n'y prirent qu'une part assez restreinte, les pouvoirs publics y furent d'abord presque résolument hostiles. Le premier enthousiasme, assez fortement teinté çà et là d'aspirations religieuses, s'éteignit au bout de quelques années, ne rencontrant à peu près aucune réponse dans l'école publique. Le groupement des *Compagnons* disparut le premier. Le travail (expériences et propagande) fut poursuivi surtout de 1920 à 1939 par le Groupe français d'éducation nouvelle, et les congrès qu'il organisa, et par la Nouvelle Education, dont M^{me} Guéritte (assistée de Monsieur Cousinet) fut l'intelligente et inlassable ouvrière, réussissant à émouvoir les parents, à les intéresser, à les faire venir de plus en plus nombreux à la cause qu'elle défendait, et constituant, par la revue qu'elle dirigeait et les assemblées qu'elle organisait annuellement tout un arsenal pédagogique dans lequel devaient tant puiser ceux même qui affectaient de l'ignorer.

A partir de 1944.

En 1944, les choses se sont passées autrement. L'enthousiaste intérêt à l'éducation a reparu comme en 1920, mais bénéficiant cette fois de tous ces efforts antérieurs qui n'étaient perdus qu'en apparence, et qui avaient cheminé secrètement à l'intérieur de la conscience publique. Cette fois, non seulement les pouvoirs publics se sont intéressés à la réforme de l'éducation, mais ce sont eux qui en ont pris l'initiative. Les Associations de parents ont suivi de plus en plus près les initiatives et les réformes proposées et ont à maintes reprises donné leur avis. L'opinion s'est émue, et ne cesse de s'émouvoir. Toutes sortes de termes techniques sortent de la pédagogie et pénètrent dans le langage courant. L'éducation est devenue sujet de conversation, et on en entend parler fréquemment dans la rue même.

C'est en effet en octobre 1945, après un stage préparatoire tenu à Sèvres en septembre, que furent ouvertes les *classes nouvelles* de l'enseignement du second degré. « Les professeurs qui avaient accepté de participer à ce travail de rénovation étaient invités à chercher à la fois une pédagogie qui éveille les esprits, des programmes qui

servent de support à la réflexion et qui ne l'écrasent pas, une individualisation des méthodes et des disciplines enseignées visant à assurer un développement réel » (1). A la même date, Monsieur Monod, alors Directeur de l'Enseignement du second degré, disait : « Nous voudrions que chaque enfant puisse effectivement recevoir toute la culture humaine dont il est capable. Mais, alors, c'est là une condition essentielle de toute rénovation, il faut que notre pédagogie soit beaucoup plus individualisée qu'elle ne l'est. »

La réforme avait été préparée, en partie, et au moins dans ses principes, par les travaux de la *Commission pour la Réforme de l'Enseignement* réunie à Alger de mars à septembre 1944. Le rapporteur de la Commission écrivait :

« *L'enseignement passif et collectif fera place graduellement à un enseignement actif* (2), et aussi individuel que possible... *Méthode des centres d'intérêt qui abat les cloisons entre des disciplines artificiellement séparées ; système des équipes ; éducation morale et apprentissage de la vie sociale par l'autonomie graduelle, encouragement à l'imagination par la composition libre en rédaction, en dessin, en musique... part considérable donnée à l'atelier au jardin, au laboratoire* ». (3).

Et la Commission bénéficiait elle-même de travaux antérieurs, de tentatives officielles, en particulier de celles de 1938 auxquelles le nom de J. Zay reste attaché.

Certes les instructions de 1938 portent encore la marque de toutes les réserves, de toutes les hésitations, de toutes les oppositions même que rencontrait encore l'éducation nouvelle. Il y avait encore bien des incertitudes sur « la méthode active » dont on demandait la définition à Montaigne. La part extrêmement réduite faite à l'enseignement scientifique, la complaisance extrême avec laquelle les Instructions s'étendaient sur la grammaire et la rhétorique, tout cela ne donnait pas encore beaucoup de signes d'un esprit nouveau. Toute-

(1) M^{me} S. BRUNET. — *Les Classes nouvelles du second degré*, in R. Cousinet, *Leçons de Pédagogie*, page 158.

(2) Evidemment, l'expression est bien malheureuse, mais nous ne sommes encore qu'en 1944.

(3) *Bulletin Officiel* de l'Éducation Nationale, numéro spécial, 16 nov. 1944, p. 16-17.

fois on pouvait rencontrer çà et là quelques formules heureuses et hardies pour l'époque, surtout la dernière :

« Il s'agit de mettre à profit les leçons qui se dégagent de toutes les expériences pédagogiques faites en France et à l'étranger au cours de ces dernières décades, de toutes ces tentatives que l'on groupe sous le nom général d'école nouvelle et qui visent à faire un appel direct à l'activité spontanée de l'enfant. Ce sont surtout les initiatives de l'élève isolé ou du groupe d'élèves que l'on recueille, que l'on stimule, dont on favorise l'éclosion et le développement dans une atmosphère de liberté réglée. L'enfant devient l'artisan de sa propre éducation en même temps que son sens social se développe ». (Circulaire de Septembre 1938).

Mais le mérite de Zay et de ses collaborateurs est surtout d'avoir d'abord, à la faveur de ce qu'ils appelaient assez curieusement *les activités dirigées*, tenté d'introduire le travail manuel dans cet enseignement secondaire qui y avait toujours été si peu accueillant et l'avait considéré comme au-dessous de sa dignité (1), et surtout d'avoir

(1) Ce qui n'est plus le cas aujourd'hui, comme en témoigne la circulaire du 14 avril 1953 :

« L'expérience des classes nouvelles a été l'occasion d'éprouver la valeur des travaux manuels éducatifs. La qualité des réalisations obtenues des élèves de ces classes, l'intérêt actif que ces travaux ont motivé de leur part, la formation d'esprit qui en est résultée pour eux, nous engagent à généraliser, dans la mesure de nos moyens actuels, un enseignement qui doit contribuer hautement à développer les qualités qu'on peut attendre d'un homme d'aujourd'hui, et il ne s'agit pas là seulement d'habileté manuelle, mais d'une véritable discipline de l'esprit, puisque l'élève est amené d'abord à concevoir ce qu'il doit ensuite exécuter.

Cette soumission réciproque de l'idée à la matière et de la matière à l'idée n'est-elle pas l'un des traits fondamentaux de la pensée moderne qui est toujours un acte en puissance ? « Je conçois comme si j'exécutais » fait dire Paul Valéry à l'un des interlocuteurs d'Eupalinos. Cette règle de pensée ne devrait-elle pas inspirer toute la formation de l'homme d'aujourd'hui, et les travaux manuels ne peuvent-ils, à ce point de vue, apporter à l'éducation le plus précieux des concours ?

Choix des matériaux en raison du but qui est recherché, choix des outils en raison des matériaux utilisés et du travail qu'ils doivent faciliter, choix de la forme qui doit définir une rigoureuse adaptation de l'objet aux fins pour lesquelles il sera créé, souci esthétique enfin qui se manifeste autant dans cette adaptation de l'objet à ses fins que dans le choix harmonieux des formes et des couleurs : tels sont les aspects hautement éducatifs d'une dis-

permis les premières expériences *d'orientation scolaire* (1), et ainsi préparé le système des *options* qui devait constituer une des nouveautés les plus importantes et les plus caractéristiques de la réforme de 1945.

Il était en effet extrêmement hardi de parler d'orientation, du compte à tenir des aptitudes diverses des élèves, des directions diverses à leur donner correspondant à ces aptitudes, d'admettre au moins le principe d'un *choix*, même d'un choix guidé, pouvant être fait par les élèves. Ceci était particulièrement nouveau dans un enseignement dont « le caractère original, ce qui constitue sa fonction propre, ce qui lui confère enfin, dans la diversité de ses disciplines et le fractionnement de ses sections, une unité profonde et organique, que marque la coordination des programmes, c'est qu'il vise à former l'esprit des enfants et à leur donner une culture générale (2) (B.O.E.N., 9 oct. 1938, p. 1197). Ces lignes sont précisément extraites des Instructions de 1938, et destinées sans doute à rassurer les opposants. Mais enfin le principe était admis, on en pouvait tirer d'importantes conséquences, une porte était ouverte qui ne se fermerait plus. Monsieur Monod pouvait écrire au début de 1948 : « *Les classes nouvelles ont un double objet : d'une part fournir au personnel enseignant des conditions pédagogiques aussi favorables que possible ; d'autre part, mettre en œuvre une procédure d'orientation qui emploie des*

cipline qui doit trouver une place de choix dans notre enseignement du Second degré.

La circulaire du 30 mai 1952 (B. O. n° 22 du 5-6-52, p. 1677 ; 100-Sd), qui s'efforce de donner à toutes les classes de 6^e et de 5^e des lycées et collèges certains des caractères et des moyens qui étaient attribués aux seules classes nouvelles, prévoit, en particulier, l'extension des travaux éducatifs à ces classes. C'est dire que des élèves beaucoup plus nombreux vont être amenés à recevoir cet enseignement. Le moment nous paraît bien choisi de faire connaître les résultats de l'expérience qui s'est poursuivie dans les classes nouvelles depuis plusieurs années. »

(1) La première expérience eut lieu au lycée de Sens et se poursuivit pendant 2 ans de 1937 à 1939, sous la direction de M. R. Gal.

(2) Comme si c'était la même chose. Et d'autre part on ne voit pas pourquoi c'est ici l'objet spécial de l'enseignement secondaire. N'est-ce pas également celui de l'enseignement primaire ?

méthodes qui ne sont pas encore fixées : c'est-à-dire que les classes nouvelles apparaissent comme des laboratoires d'expérience ».

Le principe même de l'orientation et des options supposait, évidemment, entre autres choses, le droit et le devoir pour les professeurs d'aider les élèves à faire ce choix qui, seulement dans une certaine mesure, mais au moins en principe était admis, de les guider, ou pour parler plus exactement, de leur montrer, le cas échéant, comment et pourquoi ils avaient mal choisi. C'est dire qu'on leur proposait désormais comme une nécessité cette observation et cette connaissance de leurs élèves sur lesquelles M. Brunold, l'actuel directeur de l'Enseignement du second degré, a, l'an dernier, attiré avec insistance leur attention. On demande aux professeurs de l'enseignement du second degré d'être tous des « professeurs psychologues ».

Cette connaissance des élèves a été facilitée par une organisation qui, pratiquement, a pu laisser çà et là à désirer, mais dont le principe est extrêmement judicieux, qui est la constitution d'équipes de professeurs confrontant, en réunions périodiques, en *conseils de classe*, ce que chacun sait et pense des élèves qui leur sont communs à tous, avec « la volonté de trouver les moyens de développement de chaque enfant, le désir de rechercher la forme de culture qui lui convient... Le premier effort d'une équipe de professeurs visera donc à la connaissance des élèves de la classe. Ainsi, les professeurs ont d'abord à rechercher l'entente dans la connaissance de leurs élèves. S'ils veulent le bien de chacun d'eux, en s'intéressant aux meilleurs comme aux moyens, ils s'assurent le terrain d'accord le plus solide. S'ils peuvent collaborer plusieurs années, et cela est infiniment souhaitable, ils arriveront à dégager une pédagogie commune, faite d'expériences discutées, préparées pour les classes différentes qui leur auront été confiées » (1). Pour cette connaissance de leurs élèves on souhaitait voir donner aux professeurs de l'enseignement du second degré au moins des connaissances élémentaires de psychologie de l'enfant, accompagnant cette formation pédagogique que l'on commence à donner dans les centres pédagogiques régionaux.

De nouvelles disciplines ont été introduites dans les classes nou-

(1) M^{me} S. BRUNET : *Les Classes Nouvelles du Second degré*, in R. CUNET : *Leçons de Pédagogie*, p. 161-163.

velles, qui jusqu'ici n'avaient tenu dans l'enseignement du second degré qu'une place minime, ou même y étaient inconnues. *L'éducation artistique* d'abord, débordant de beaucoup le vieil enseignement du dessin, et permettant, par la peinture libre, le modelage, le tissage, etc., et aussi l'expression littéraire libre, le jeu dramatique, la fabrication de marionnettes, ce développement de l'imagination et cet épanouissement dont le lycée ne s'était guère soucié. A l'éducation artistique, il faut joindre le *travail manuel* dont nous avons déjà parlé, et enfin *l'étude du milieu*, au sujet de laquelle nous renvoyons nos lecteurs au Cahier que nous avons publié à ce sujet (1).

En 1952, les classes nouvelles de l'enseignement du second degré ont été supprimées, et remplacées par des classes dites *pilotes*, et des lycées pilotes (au nombre de 4 : Montgeron, Sèvres, Marseille-Veyre, Toulouse-Bellevue) qui doivent continuer l'expérience des classes nouvelles, et, éventuellement, en entreprendre d'autres. Cela fut l'occasion pour la Direction de l'enseignement du second degré de compléter à plusieurs reprises son importante circulaire du 30 mai relative à l'objet et aux méthodes de cet enseignement. C'est d'abord, dans le sens de la définition de l'intelligence de Claparède, l'éducation conçue comme une préparation de l'individu à résoudre des problèmes nouveaux :

« La qualité d'une culture et d'une formation ne réside-t-elle pas essentiellement dans cette aptitude de l'homme à trouver la solution originale et spécifique, qu'elle soit de pensée ou de geste. L'homme intelligent est comme l'ouvrier habile ou le sportif harmonieusement formé. Les démarches de l'esprit, comme celles du corps, tirent leur perfection et, dans une large mesure, leur beauté propre, de cette adaptation souveraine à toutes les réalités, matérielles et vivantes, à tous les obstacles qui s'offrent à l'action de l'homme. La qualité de la formation qu'il aura reçue s'affirmera moins dans l'étendue et la sûreté de son savoir que dans l'habitude qu'il aura acquise à percevoir rapide-

(1) Lucien LEFÈVRE : *L'Etude du Milieu*, Cahiers de l'E. N. F., n° 8, mai 52.

ment tout ce qui doit commander l'action dans chaque cas et à incorporer ces éléments à la solution qu'il devra mettre en œuvre. »

(Bulletin officiel de l'Education Nationale (B.O.E.N.), 2 octobre 1952, n° 35, p. 2.663).

C'est ensuite l'importance de l'enquête, sur laquelle nous avons tant de fois insisté :

« Le style d'enquête ou de redécouverte. — Ce style répond à une ambition plus large. Il ne s'agit plus seulement d'offrir aux élèves un bilan de connaissances, mais de montrer par quelles voies l'esprit est parvenu à telles acquisitions. La démarche de l'esprit importe ici autant que le terme de l'étude, la méthode, autant que le résultat. Ce style, à allure inductive, comme le précédent était déductif, donne à la leçon un caractère nouveau. Celle-ci s'apparente à l'enquête. Son dessein est de procéder à une véritable redécouverte avec les élèves, en partant des données confuses du problème à résoudre, et cela par une organisation progressive de ces données et par la recherche et l'exploitation de la méthode qui apparaît la meilleure. Ce n'est plus à une science-bilan que conduit cette méthode, mais à une science qui se fait, et le savoir qu'elle offre à nos élèves, perdant le caractère statique que lui conférait le style dogmatique, devient un savoir ouvert, préparant et appelant des prolongements ultérieurs. La participation de la classe est alors indispensable, car seul l'élève qui aborde un sujet nouveau pour lui peut en effet jouer complètement le jeu de la redécouverte. Sa participation effective à tous les aspects de la leçon confère à celle-ci son véritable caractère de recherche et d'enquête collectives, avec les hésitations et les erreurs inévitables dont le professeur peut tirer le meilleur profit. Il arrivera souvent que l'intervention de l'auditoire donnera à la recherche ou à la discussion un aspect imprévu et original où le maître lui-même peut trouver un enrichissement. Par son caractère critique, le style d'enquête ou de redécouverte est un style de choix pour la formation de l'esprit. En raison même des limites qui sont imposées à l'emploi du style historique, dont nous allons maintenant parler, il paraît être celui qui doit marquer le plus fortement notre enseignement du Second Degré. » (B.O.E.N., 9 oct. 1952, n° 32, p. 2766).

C'est la valeur du « *style historique* », qui répond à des préoccupations formulées à plusieurs reprises par les professeurs de sciences :

« Le style historique. — Celui-ci répond à des fins plus hautes encore. Par là, il trouve sa place dans les classes terminales. A une étude avancée de la formation de l'esprit, l'enseignement, prenant du recul par rapport au contenu même du savoir et à la méthode qui a conduit à cette acquisition, se propose aussi de porter un jugement de valeur sur l'un et sur l'autre. A cette étape de couronnement, qui est celle des études philosophiques, la méthode qui s'impose est la méthode historique. Elle seule répond à la préoccupation de retrouver les chemine-ments de la pensée créatrice et de l'expérimentation ou de la recherche méthodiques qui ont conduit aux acquisitions d'aujourd'hui. L'histoire d'une découverte, le processus par lequel s'est formée une doctrine ou par lequel s'est constitué tel courant littéraire ou artistique peuvent seuls nous communiquer à la fois le sentiment du devenir incessant de nos acquisitions et de nos méthodes, celui de l'extraordinaire richesse d'invention que révèle l'esprit, celui aussi de la solidarité humaine, dans l'élaboration des grands courants de pensée et de découverte, celui, enfin, de l'immensité des champs que l'homme découvre devant lui, à chaque moment de sa progression. » (B.O.E.N., 9 oct. 52, n° 36, suite p. 2766).

C'est enfin le rôle et l'importance du document, si longtemps négligé au profit du manuel et de l'enseignement magistral, et auquel nous avons consacré notre douzième cahier :

« Cette soumission aux données des problèmes que l'esprit est conduit à aborder, cette aptitude du sujet à scruter l'objet, pour y trouver ce qui lui appartient en propre, plus que tout ce qui peut l'identifier à du connu, demandent un long apprentissage dans toutes les disciplines. Que de fois le professeur, devant un élève trop pressé de profiter d'une occasion de révéler ses connaissances, n'est-il pas amené à lui imposer de relire le sujet proposé pour une dissertation ou l'énoncé d'un problème ?

Cette emprise préalable et totale de l'esprit sur l'objet de son étude est, en quelque sorte, une règle d'hygiène de la pensée qui veut éviter de se laisser enfermer dans le même cercle de préoccupations et

cherche à mordre toujours plus profondément sur le réel, afin de conférer à ses démarches toute leur utilité, leur efficacité et, par là, leur vérité.

C'est la raison pour laquelle nous donnons, dans notre enseignement, une préférence marquée pour la formation de l'esprit, aux méthodes d'enquête ou de redécouverte, à la méthode historique, quand elle est praticable, parce qu'elles obligent à partir du fait, du document, au lieu de retrouver ceux-ci comme instruments de vérification et de contrôle, aux termes d'une pensée dogmatique et déductive. » (B.O. E.N., 16 oct. 52, n° 37, p. 2844).

et

« La poursuite d'une œuvre dans ces divers domaines, qu'elle soit modeste comme le travail de l'écolier, plus importante quand il s'agit d'un rapport ou d'un projet d'une certaine envergure, nécessite d'abord une documentation plus ou moins riche sur le sujet qui fait l'objet de la réflexion, du jugement ou du projet envisagés. Le travail de documentation, surtout quand celle-ci est un peu étendue, nécessite un ordre rigoureux et un apprentissage à classer les matériaux divers provenant de l'observation, des lectures, de toutes les informations en général dont l'auteur peut disposer. C'est l'occasion d'apprendre à nos élèves l'utilisation des fiches et du fichier, les modes de classement mis en œuvre dans les services spécialisés comme dans les grandes bibliothèques où il s'agit d'inventorier, d'une manière rationnelle, tout le savoir humain. Certes, cet apprentissage peut revêtir diverses formes, selon qu'il s'agira d'un jeune élève débutant dans l'enseignement secondaire, ignorant tout de l'organisation, ou d'un adolescent au terme de sa scolarité, ayant déjà la pratique de la lecture, de l'information et des bibliothèques. Mais cet apprentissage peut commencer de bonne heure. Il a été, depuis plusieurs années, préconisé dans l'enseignement des classes nouvelles, et nous ne saurions à ce point de vue, que renvoyer à toutes les études qui ont été publiées, sur ce sujet, à propos de ces classes.

L'écueil que présente pour l'élève, autant que pour l'éruudit ou pour le savant, cette documentation, réside dans sa richesse même et son étendue, relativement aux sujets des travaux dont elle doit constituer le fondement. A cette étape, il faut apprendre à l'élève à dominer cette documentation, à l'ordonner en fonction même du sujet choisi, à éta-

blir entre les faits et les idées qui ont été rassemblés les points de vue et les perspectives nécessaires qu'impose l'étude propre à ce sujet. C'est un aspect nouveau, différent, de cette tâche d'organisation. Elle ne nécessite pas seulement de l'ordre : elle fait appel au sens critique, à des vues d'ensemble et, tandis que la documentation proprement dite développe l'esprit d'analyse, ce classement en vue de l'étude entreprise est plus apte à former, chez nos élèves, l'esprit de synthèse.

Enfin, dans une dernière étape, celui qui a assemblé, puis choisi et hiérarchisé sa documentation, doit en tirer parti pour la construction de l'œuvre à laquelle elle est destinée. La qualité de celle-ci dépendra autant de la qualité et de la richesse des matériaux que de l'aptitude dont fera preuve l'esprit pour les utiliser et réaliser, à partir d'eux, une architecture cohérente et harmonieuse. »

(B.O.E.N., 11 juin 1953, n° 23, circulaire du 21 mai 1953, p. 1695 et 1696.)

Les professeurs de l'enseignement du second degré ne sont pas restés sourds à l'appel que leur adressait leur Direction. Dès 1945 était créée une Association nationale des Educateurs des Classes Nouvelles de l'Enseignement du Second Degré (A.N.E.C.N.E.S.) qui publiait aussitôt un bulletin mensuel, intitulé d'abord « *Classes Nouvelles. Dossiers Pédagogiques pour l'Enseignement du Second Degré* ». Cette revue de format modeste, mais très vivante, très pratique, excellente dans son orientation vers une éducation active, est devenue plus tard une publication importante et de taille imposante, « *Les Cahiers Pédagogiques pour l'Enseignement du second degré* ».

Dès 1945, ce centre de rénovation pédagogique de l'ANECNES commençait à publier une documentation qui s'est enrichie de plus en plus, afin d'aider les professeurs des « classes nouvelles » en leur apportant, soit pour eux-mêmes, soit pour leurs élèves, ces documents qui sont un matériau indispensable à la pédagogie active.

D'autre part, des stages d'information et de perfectionnement pédagogiques furent organisés (soit sur le plan national, au Centre International de Sèvres, soit sur le plan régional dans diverses académies) dont la valeur et la qualité ont augmenté d'année en année.

Une des meilleures initiatives des organisateurs des classes nouvelles fut enfin la création de postes de « conseillers pédagogiques ». Choisis parmi les plus compétents des professeurs des classes nouvelles, ces conseillers étaient destinés non pas à inspecter des classes nouvelles (cette inspection étant assurée par quelques spécialistes), mais à se rendre dans les classes nouvelles pour mettre à la disposition des professeurs débutants en éducation active leur expérience et leur compétence, d'une manière amicale, discrète mais en réalité très efficace.

Premier degré

(ENSEIGNEMENT PRIMAIRE)

Dans l'enseignement primaire, c'est-à-dire dans les classes du premier degré (6 à 12 ans), les initiatives prises d'abord en dehors de l'action publique et qui s'étaient développées, qui avaient abouti à la création de nombreuses écoles ou classes nouvelles, furent compromises par la guerre. On sait que toutes les écoles nouvelles créées entre 1920 et 1938 furent supprimées sous l'occupation allemande qui les jugeait dangereuses et incompatibles avec la pédagogie élaborée par Hitler, ce qui était parfaitement vrai. Comment l'éducation nouvelle, qui vise à former de fortes personnalités morales ayant un sens critique très développé et capables de se décider librement, aurait-elle pu être tolérée par un régime d'obéissance servile et d'endocritinement intellectuel ?

Mais, dès 1945, les écoles nouvelles, en dépit de circonstances difficiles (écoles fermées, cadres dispersés, pénurie de locaux, etc.) commencent à renaître. Un très beau travail de reconstruction s'effectue dès la libération et peu à peu de nombreuses écoles et classes nouvelles sont créées dans diverses régions de France.

Pour ne citer qu'un seul exemple, celui de la région parisienne, nous trouvons aujourd'hui à Paris et dans la proche banlieue, un très riche clavier d'écoles nouvelles types qui jouent le rôle d'écoles expérimentales : l'école nouvelle de Boulogne dirigée par M^{me} Niox-Chateau (créée et développée avec l'appui des Centres d'Entraîne-

ment aux méthodes d'éducation active qu'anime M^{lle} G. de Failly, avec son excellente revue « Vers l'éducation nouvelle »), école pour enfants de milieu populaire (de 3 à 10 ans) ; notre école nouvelle expérimentale de « La Source » ouverte en 1946 à Paris et installée depuis 1948 à Bellevue (enfants de 3 ans à la quatrième incluse) ; l'école Decroly de Saint-Mandé (application française du système Decroly) dirigée par M^{lle} Valloton ; l'école nouvelle de Sèvres pour « cas sociaux » avec internat, dirigée par M^{me} Hagnauer (garçons et filles de 3 à 16 ans) ; la petite école Montessori attachée au cours Montessori, dirigée par M^{me} Jean-Jacques Bernard, pour ne parler que des plus connues, car bien d'autres établissements d'éducation ou de rééducation publics et privés seraient à citer dans la seule région parisienne.

Dès 1945, le Groupe Français d'Education nouvelle reprenait son activité et organisait en 1946, sous la présidence de P. Langevin un congrès international d'éducation nouvelle. *La Nouvelle Education* qui avait disparu en 1939 était remplacée par notre *Ecole Nouvelle Française*, créée en 1945 par MM. Cousinet et Chatelain. Le groupe Freinet centré primitivement sur « *l'Imprimerie à l'Ecole* » ressuscitait également au lendemain de la libération et reprenait notamment avec sa revue devenue « *L'Ecole Moderne* » ses importantes éditions de matériel.

Dans le domaine des techniques, la méthode Cousinet créée en 1920 se répandait largement. Il en était de même de diverses méthodes d'enseignement individualisé, notamment de celle que M. R. Dottrens avait mise au point et répandue à Genève.

Les noms des grands pionniers étrangers, Dewey, M^{me} Montessori, Decroly, notre président d'honneur M. Ad. Ferrière, commençaient à être mieux connus en France. Des ouvrages comme ceux de Gal, Bloch, Planchard, Brunold, Lefèvre, Aebli, Jadouille, Debesse, Berge, Robin, les bibliothèques pour enfant dont la première, *l'Heure Joyeuse* fut créée au lendemain de la guerre, tout cela a contribué, joint aux travaux presque innombrables des psychologues de l'enfance, à faire pénétrer l'esprit de l'éducation nouvelle dans les milieux les plus divers.

La grande presse elle-même et les hebdomadaires illustrés d'une manière plus ou moins exacte, mais avec une bonne volonté évidente, ont fait connaître à un nombre énorme de lecteurs certaines orientations et certaines réalisations concrètes d'éducation nouvelle.

Après de longs cheminements, l'éducation nouvelle s'imposait à l'attention de tous. Rien n'a été plus significatif à ce point de vue que l'intérêt pris par les Associations de parents aux diverses expériences pédagogiques, leur assiduité aux réunions régulièrement organisées par les écoles nouvelles, l'approbation qu'ils ont maintes fois donnée aux méthodes et à l'esprit de l'éducation nouvelle, comme M. Cousinet l'a si souvent constaté au cours de ses expériences dans des milieux populaires et ruraux, comme en témoignent encore ces précieux documents qui nous sont communiqués par la directrice d'une des meilleures écoles nouvelles de la Seine que nous citons plus haut.

Quelques Témoignages

● *de visiteurs*

AVRIL 1951 (d'un Inspecteur Primaire) :

« *Le succès dépasse mes prévisions : près de soixante maîtres se sont fait inscrire pour visiter l'école.* »

20 JUIN 1952 (d'un « Professeur-Instituteur de nationalité hellénique ») :

« *J'ai vécu des moments émouvants, pendant mon stage, parce que j'ai vu ces chers enfants, comme je les rêvais toujours. Je déclare qu'il est temps de se tourner tous vers cette éducation, si nous voulons sauver l'enfant d'aujourd'hui, et en faire un homme d'une belle mentalité.* »

25 AVRIL 1952 (d'une visiteuse américaine) :

« *J'ai été très impressionnée par le travail que vous faites à l'école.* »

23 FÉVRIER 1949 (d'une Institutrice) :

« *Je suis rentrée, après ma visite à l'école, plus ardente à l'œuvre.* »

23 DÉCEMBRE 1948 (de la Présidente de l'U. N. J. E.) :

« Je trouve un moment pour vous dire toute la joie que j'ai éprouvée en visitant votre école. J'ai vu chaque enfant aimé pour lui-même, chacun trouvant ce qui lui convient pour faire l'ordre en lui et pour peu à peu acquérir le sens des autres... »

18 MARS 1951 (d'un instituteur) :

« Merci à toutes pour les émotions que nous avons ressenties chez vous et pour les connaissances nouvelles... Quant à moi, dans ma classe, je me pose à nouveau bien des questions. »

2 AOÛT 1952 (de deux jeunes filles belges) :

« Nous gardons le meilleur souvenir de cette expérience (stage) enrichissante et qui nous a éclairées sur bien des points d'éducation que nous ne comprenions pas jusqu'alors. »

16 JUIN 1952 (d'une assistante sociale de la Caisse Centrale des Allocations familiales) :

« Ayant été vivement intéressées par notre visite à l'école, nous avons eu l'idée de présenter nos rapports sur l'école pour notre exposition de fin d'année. »

10 MAI 1952 (d'un architecte s'intéressant au problème des constructions scolaires) :

« L'école a réussi une œuvre magnifique qui restera pour moi un grand exemple, car je ne conçois plus maintenant comment on pourrait construire une école qui n'appliquerait pas vos principes. »

MAI 1952 (d'un visiteur) :

« Du point de vue éducatif, deux résultats remarquables :

1° spontanément, l'enfant s'intéresse au travail et accomplit l'effort nécessaire ;

2° l'idée et la notion arrivent à l'esprit par l'intermédiaire des sens. La libre disposition de soi-même doit influencer heureusement sur la formation du jugement et de la volonté de l'enfant.

● de parents

JUILLET 1951 (d'un parent) :

« ... Il est tellement plus indépendant, s'intéresse à tout, et nous avons constaté son évolution générale... Tout cela, c'est à l'école qu'il

le doit, cette école qu'il aime par-dessus tout et pour laquelle il nous demande déjà à quelle date sera la rentrée.

SEPTEMBRE 1949 (d'une maman) :

« Si j'insiste tellement, et je suis fort heureuse d'avoir l'occasion de l'exprimer, c'est parce que vous réalisez dans votre école mille choses qui correspondent à nos désirs profonds d'éducation : je ne puis les énumérer toutes... tout ce qui fait qu'après deux mois de vie très différents, mes enfants vivent encore et d'avance tous les bonheurs de leur deuxième vie : l'école... Lorsqu'on a trouvé le meilleur pour ses enfants, on est prêt à faire tout le possible pour le leur garder... Je vous prie de recevoir mes remerciements les plus chaleureux pour la joie et l'équilibre de nos deux petites filles. »

30 SEPTEMBRE 1952 (d'X) :

« Il existe un très chic esprit et l'école est véritablement le prolongement de la famille.

Le bulletin d'observations concernant notre enfant nous a beaucoup intéressé et avec vous nous sommes navrés de le voir si lent. Que ferait-il dans une école traditionnelle ? C'est ce que nous nous demandons souvent et nous remercions le ciel d'avoir placé une école nouvelle sur notre chemin. »

Nous pourrions multiplier ces témoignages de parents qu'il nous serait facile de recueillir dans toutes les vraies écoles et classes nouvelles de France. L'enthousiasme des parents pour les écoles nouvelles où vivent leurs enfants a été pour nous, depuis de longues années, notre constant appui et notre meilleur réconfort.

A ces documents, joignons quelques notes qui nous sont envoyées par une de nos plus fidèles sociétaires, qui fournissent un exemple précieux de ce qui a été fait, et de ce qui peut être fait, dans l'enseignement du premier degré.

Deux expériences d'application des méthodes d'éducation nouvelle, successives, dans la même école publique de filles, milieu popula-

re. Local : jusqu'à maintenant des baraquements (avec leurs avantages et leurs inconvénients — école sinistrée).

Mobilier : obtenu de la mairie dès la 1^{re} expérience : des tables (modèle tables de cuisine pour 3 ou 4 enfants) — chaises — casiers individuels — petits tableaux au mur (tableaux de groupe).

1^{er} ESSAI : les enfants ont passé dans des classes traditionnelles : cours préparatoire et élémentaire 1^{re} année. La plupart ont dépassé l'âge normal du cours élémentaire de 1 ou 2 ans (faits de guerre). Trois années d'expérience difficiles : Cours élémentaire 2^e A, Cours moyen 1^{er} et 2^e Année, dues à la formation traditionnelle de ces enfants — à leur retard intellectuel — à une expérience qui se voulait sans doute trop complète dans ces conditions et menée trop rapidement — au manque de confiance de famille non préparées.

2^e ESSAI : A la suite de cette expérience, il m'est possible de prendre un cours préparatoire, 26 élèves, enfants, n'ayant pas, ou ayant peu fréquenté la maternelle, avec l'assurance de les suivre jusqu'à 11 ou 12 ans (examen de 6^e).

Liberté totale accordée dans la conduite de la classe.

Avantage par rapport à l'expérience précédente, et très appréciable : les enfants sont formés dès le début aux méthodes nouvelles : et c'est essentiel. Le gain est très marqué. L'initiation à la liberté, à l'expression (langage, textes, peinture), l'esprit d'initiative, de curiosité, l'intérêt à l'enrichissement du milieu de travail, se forment dès le cours préparatoire. Il y a des étapes du développement de l'enfant qui ne se renouvellent pas.

EMPLOI DU TEMPS : un certain emploi du temps très souple, jamais figé, s'est établi dans la classe chaque année ; il est né du travail et a paru soutenir les enfants.

Les deux premières années, le travail reste individuel.

1^{re} année :

Lecture globale, intégrale (mélange du collectif et de l'individuel)

alimentée par les apports des enfants (récits — observations — objets — jouets ou autres apportés en classe).

Apparition des premiers textes libres, des premiers petits albums très courts, puis plus longs.

Calcul : inspiré de Decroly — pesées — mesures.

Les après-midi de travail libre : beaucoup de peinture, dessin à la craie sur les tableaux.

2^e année :

Lecture : l'acquisition se poursuit individuellement par des jeux de lecture pour celles qui n'ont pas terminé l'apprentissage ; lecture de livres pour les autres avec jeux de lecture d'application. Les enfants auront mis entre 2 mois (une : moins de 5 ans) et 2 ans 1/2 (difficulté très marquée de prononciation) pour lire n'importe quel texte. Année du texte libre : Très abondant, et individuel — en classe — faits divers — vie de la classe — au dehors — contes — observations : jouets, animaux, plantes apportés en classe, en grande quantité — relations de pesées — mesures, jointes aux textes — albums — les textes deviennent plus longs.

En fin d'année : une constatation : 2 enfants travaillent (8 ans) ensemble à un texte (procédé du travail de groupe) — aucune remarque ne sera faite — le travail de groupe naîtra de lui-même s'il doit naître. Nombreux récits oraux : utilisation des jeudis et dimanches — films — représentation d'objets apportés en classe, etc.

Intérêt né pour la lecture de poèmes — et création de poèmes de plus en plus nombreux.

Un jeu dramatique entièrement conduit par les enfants, suggéré par elles : thème : une chanson sur le Chaperon rouge chantée par l'une d'elles. Intérêt pour la géographie : l'Afrique : le zoo — des films — objets rapportés du port par des dockers.

Travail manuel : confection d'un globe terrestre (provoquée par l'intérêt). Cette année : la sphère — armature de fer et pâte de papier — illustration (application à la géographie) du conte de Kipling : l'enfant d'éléphant et le fleuve Limpopo : au bac à sable — terre à modeler et peinture.

3^e année :

24 enfants. — 2 ont changé de quartier. — 2 autres ont quitté

VIE DU MOUVEMENT

PREMIERS PAS

Tous nos amis souhaitent que le mouvement devienne un centre vivant, avec lequel il soit de plus en plus possible de collaborer, auquel il puisse se confier ou réclamer aide et conseil. Ces désirs, bien compréhensibles, nous incitent à vous demander instamment de répondre au questionnaire qui sera joint au cahier de novembre. De cet apport vous serez les premiers bénéficiaires, et nos relations en seront facilitées : transmission

d'informations appropriées à vos besoins, mise en rapport avec d'autres membres de votre région, participation à nos études.

En nous aidant et en contribuant à notre effort de réalisation, vous nous donnerez le plus grand témoignage de votre confiance et de votre approbation.

Geneviève DECASTILLA,
Secrétaire générale
de l'École Nouvelle Française.

NOTRE NOUVELLE ORGANISATION

Après deux mois de travail, grâce au concours de nos membres les plus actifs de Paris (que nous remercions ici de tout cœur) et de notre nouvelle secrétaire générale, M^{lle} Geneviève Decastilla, nous avons mis au point une organisation nouvelle, qui doit nous permettre de rester en contact étroitement avec vous. Nous pourrions connaître ainsi vos besoins immédiats, vos idées ou vos suggestions, et être en mesure de vous apporter une aide concrète et efficace dont les modalités vous seront communiquées dans un prochain numéro.

Notre mouvement comportera désormais, avec M. Ferrière, notre cher Président d'Honneur, Messieurs Roger Cousinet et François Chate-lain, ses fondateurs et ses animateurs :

1° *Un Comité de Rédaction*, dirigé par MM. Roger Cousinet et François Chatelain.

2° *Un Comité d'Action*, constitué par des éducateurs spécialistes de l'éducation nouvelle qui prendront

une part active à la direction du mouvement. Ils assumeront en particulier la charge, chacun dans sa spécialité, d'une section de recherches et expériences pédagogiques, travaux auxquels tous nos amis qui le désirent seront vivement appelés à participer.

3° *Un Secrétariat Général* dirigé par M^{lle} Geneviève Decastilla, qui fera connaître dans chaque numéro notre programme d'activité : stages et journées d'étude, conférences, expositions, ciné-club pédagogique à Paris et en province. Les dates vous en seront communiquées au fur et à mesure dans la rubrique *Vie du Mouvement*.

S'age de l'E.N.F. en Suisse. Du 13 au 18 octobre, MM. Cousinet et Chatelain dirigeront avec le concours de 2 de nos membres, professeurs dans les écoles nouvelles de la Seine, un stage d'initiation à l'éducation nouvelle. Il aura lieu à l'École Normale de Délémont (Canton de Berne) et

est destiné aux institutrices des classes élémentaires du Jura bernois.

Adresse : Ecole Normale de Délémont, M. Junod, directeur.

INFORMATIONS

Monsieur Soubeyran, Inspecteur des langues vivantes dans les écoles de la Seine, a fondé il y a plusieurs années une excellente chorale de professeurs d'anglais. Il a donné au mois de juin dernier à la Sorbonne une nouvelle séance de chants populaires, auxquels s'ajoutaient cette fois des jeux dramatiques en anglais, et des chœurs, accompagnés de danses, exécutés par des élèves d'école primaire. Il nous a fait ainsi entendre, entre autres, quelques beaux negro spirituals, et, en particulier un *Ole Man River*, chanté d'une façon émouvante par des enfants costumés. Outre ce plaisir qui a été offert aux auditeurs, les éducateurs doivent à M. Soubeyran le bénéfice de l'utilisation des langues étrangères. Par ces saynètes, ces jeux dramatiques, ces dialogues, ces récitations chorales, ces improvisations, les enfants peuvent concevoir qu'on apprend l'anglais, l'allemand ou l'italien, non pour savoir ces langues, ce qui d'ailleurs ne veut rien dire, mais en vue d'une certaine utilisation, qui relève du problème tout entier de l'expression. Un français apprend l'anglais, non pour savoir l'anglais, mais pour établir entre un anglais et lui-même un lien linguistique d'abord, et ensuite culturel. La compréhension internationale, à laquelle l'Unesco attache tant de prix, suppose d'abord que d'un peuple à l'autre on se comprenne.

Le 7 juin, notre école de « la Source » a célébré dans son beau jardin sa fête annuelle, favorisée,

nous pouvons dire exceptionnellement, par un temps agréable. La fête est puérile, c'est-à-dire, organisée par les enfants de l'école, qui, ce jour-là, reçoivent leurs parents et les amis de leurs parents, et leur montrent, de quoi, en dehors des résultats strictement scolaires, c'est-à-dire dans le sens de la vraie éducation, ils sont capables. Les créations de l'enfance, tel aurait pu être le sens de la fête, qui devait être pour les adultes une leçon et une révélation. A ce point de vue, a été particulièrement significative la présentation d'un spectacle d'ombres chinoises, réalisées en toute liberté par les élèves de 8^e, et inspirées par la lecture du livre de T. Heyerdahl, *l'Expédition du Kon-Tiki*, dont nous avons rendu compte. La sincérité, l'ingéniosité, la grâce des images, la nature spéciale de la compréhension enfantine, tout a séduit les spectateurs. Jamais on n'a pu mieux éprouver de quoi les enfants sont capables, et sur quelles frontières ils peuvent se rencontrer et avec les éducateurs, et, d'une façon plus générale, avec les adultes. Il nous faut signaler aussi le succès remporté par les élèves de la classe de pipeaux qui ont donné aux lecteurs de l'Ecole Nouvelle Française en particulier la meilleure illustration de ce qu'ils ont pu lire dans notre cahier consacré à l'éducation musicale.

Les Conférences de l'Ecole des Parents, 9, rue Faraday, Paris 17^e, ont publié : N^o 7 (mai) : « L'observation

du jeu de l'enfant et son intérêt pour l'éducateur » par M. David ; « Les relations de l'écolier et du maître » par G. Mauco ; « Les Camarades » par le Dr Clément Launay. Dans ce N° 7, M^{me} Girard expose les méthodes nouvelles d'aide personnelle et psychologique apportée par l'Assistance sociale dans l'accomplissement de ses diverses missions. — N° 8 (juin-juillet) : étude de l'influence de la mise en nourrice et de la séparation d'avec la mère si fréquentes en raison des circonstances économiques, par le Dr Koupernik ; influence de l'école maternelle sur le développement et la socialisation de l'enfant, par M^{lle} Sourgen ; influence

exercée par les éducateurs pour aider l'enfant à une prise de conscience de soi-même adaptée à son tempérament, par M. Legall.

Nous avons appris avec peine la mort de Marie Butts, secrétaire générale du B. I. E. de 1926 à 1947, ouvrière incomparable de l'éducation nouvelle, qui, pendant des années, nous a tellement aidé.

F. C.

L'E. N. F. s'associe à tous les éducateurs du monde pour offrir à M. Pierre Bovet ses vœux et son hommage de gratitude à l'occasion de son 75^e anniversaire.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

W. VIOLA : *L'art enfantin* (L'arte infantile, Coll. *Educatori antichi e moderni*, Florence, La Nuova Italia, 1952) (1).

C'est la traduction en italien de l'ouvrage paru en 1942 en Angleterre, sous le titre *Child Art*. Viola a été longtemps le collaborateur, à Vienne, de Cizek, et son livre comporte surtout, après une première partie historique et psychologique, un exposé des principes et des méthodes du grand éducateur autrichien, accompagné de nombreuses reproductions de peintures et de sculptures libres d'enfants. En outre, ce qui augmente l'intérêt du livre, et l'utilité qu'en pourront tirer les spécialistes, c'est que l'auteur a eu l'excellente idée de noter plus de 300 questions qui lui ont été posées à la suite de diverses conférences en Angleterre, et d'y joindre ses réponses. Notons en deux ou trois des plus im-

portantes. A la question : « Comment un enfant peut-il conserver sa fraîcheur, s'il est continuellement en contact avec des livres illustrés, le cinéma, etc. ? » Viola répond : « C'est difficile, et c'est pourquoi nous n'obtenons pas toujours le type d'art enfantin qui nous plairait. Nous pourrions l'obtenir si l'enfant était moins corrompu par l'adulte et par une civilisation intellectuelle ». A la question : « Pourquoi ne devrions-nous pas donner aux enfants la somme d'expériences que les artistes ont découverte et constituée au cours des siècles ? » Viola répond : « En premier lieu, un être humain peut-il apprendre quelque chose des expériences de ses prédécesseurs ? Ne doit-il pas les faire lui-même ? Et la façon de les faire, n'est-ce pas là le plus important ? Devons-nous par hasard « épargner » à la fleur le travail d'un lent développement ? On ne devrait jamais donner aux enfants des notions toutes faites. Il devrait, autant que possible, tout acquérir par lui-

(1) Sur Cizek et Viola, voir déjà l'E.N.F.

même. L'héritage collectif du genre humain est en lui. Nous ne devons pas presser sa marche ». Et enfin, ce conseil ingénieux en réponse à la question : « Que doit-on faire avec un enfant de 9 ans, déjà corrompu, qui ne veut faire autre chose que copier ? Changer les moyens d'expression. 9 fois sur 10, cela réussit ».

R. C.

L'Education de l'apprenti (The Education of the young Worker), Londres, W. Heinemann, 1952).

C'est le compte rendu du 4^e Congrès tenu en 1951 à Oxford, (3 autres Congrès ayant été tenus sur le même sujet en 1948, 1949 et 1950), et rassemblant à la fois des éducateurs et des chefs d'entreprises. Outre deux importantes communications de M. Lambs et de M. M. L. Jacks, directeur de la section pédagogique à l'Université d'Oxford, la brochure reproduit les vœux émis par les congressistes. La situation n'est pas en Angleterre et en Ecosse la même que chez nous et, comme chez nous, varie d'une entreprise à l'autre, mais deux problèmes au moins sont communs à toutes les organisations d'ap-

prentissage : il apparaît nécessaire d'une part d'établir une liaison permanente entre les dirigeants de l'entreprise et les éducateurs professionnels, et en second lieu de lier aussi étroitement que possible l'enseignement culturel (une expression dont malheureusement le sens est loin d'être précis) et la préparation professionnelle. Il faut à la fois former l'homme et l'ouvrier, et il faut donc que de leur côté les éducateurs soient préparés à cette tâche, et que, du leur, les employeurs prennent conscience de leurs responsabilités ; que les industriels fassent le nécessaire « pour créer dans leurs usines une atmosphère favorable à l'éducation ». L'éducation morale de l'apprenti ne doit pas être non plus négligée, mais doit faire l'objet de discussions, d'entretiens (et non de leçons) auxquels les Anglo-Saxons accordent une si légitime importance. Enfin on a essayé çà et là le travail individualisé, le travail par groupes, une méthode de projets, des enquêtes, des recherches, tout ce qui peut permettre à l'apprenti de s'intéresser et de s'attacher à une complète formation professionnelle.

R. C.

A NOS ABONNÉS

N'oubliez pas de verser votre cotisation pour l'année 53-54. Renvoyez-nous d'urgence le mandat-carte inséré dans ce Numéro.

Nous demandons en outre à nos abonnés de bien vouloir relire les conditions d'abonnements 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 en octobre et se terminent en juillet.

l'école (regret du classement non existant, et méfiance à l'égard de ce qui ne se fait pas « comme de notre temps »).

Les récits oraux des lundi et vendredi, toujours très goûtés, très enfants, très vivants.

Textes libres : ils sont faits à la maison, lus aux autres enfants, utilisés pour l'étude du français, par la critique collective.

La classe s'est transformée et par suite le travail.

Sans intervention et progressivement, les enfants se sont groupés — 2 — 3 — 4 —. Une seule (caractère difficile) y renoncera jusqu'à la fin de l'année où elle sera tentée de nouveau d'essayer.

On y perd en partie les textes nombreux, variés, individuels de l'an passé.

On y gagne des travaux de longue haleine :

Le Goënlund (alimenté par de nombreuses photos du Musée de l'homme) — Le Sahara — L'Afrique Noire — D'Alger au Cap — L'or et les diamants en Afrique du Sud — etc.

Projet fin mai : les esquimaux de l'Alaska — l'Indochine (en l'absence de documentation en classe, la documentation a été obtenue par une enfant près d'un ami vivant en Indochine par l'intermédiaire de la mère qui a compris ce qu'il fallait).

On parle de l'Alsace pour l'an prochain. Les projets paraissent devoir se différencier de plus en plus.

Travail manuel : on continue la fabrication du globe terrestre. Emplacement des pays à la peinture émail, à mesure que l'occasion se présente d'en parler (utilisation du stage E. N. F. du Claireau en 1950 à Chevreuse — ce globe terrestre s'est révélé un très gros enrichissement dans le travail de la classe et n'a pas fini d'être utilisé).

Modelage : terre et peinture.

Les inondations de Hollande : au bac à sable — utilisation de la terre (digue et moulin), du plâtre (village), de la sciure teinte.

Peinture : le travail des années précédentes se poursuit — grand format — sujets divers — illustrations des travaux de groupe — peinture individuelle — et apparition de la peinture de groupe — des réalisations intéressantes à côté d'autres quelconques .. utilisation de la craie d'art. Encore des après-midi de travail libre, mais rien de systématique — modification selon les besoins du moment.

Très nombreux poèmes appris librement, ou créés par les enfants.

Les marionnettes ont fait leur apparition en fin d'année, seront peut-être développées l'an prochain.

VIE SOCIALE : coopérative de classe née la 2^e année, pour des achats nécessaires, pour l'entraide. — Dès la 1^{re} année : ordre de la classe remis aux enfants : des services précis, zèle à s'en acquitter. — Par la suite : les assemblées de classe (1 par mois), répartition des services par les enfants (présence nécessaire de l'adulte), moins de zèle suivi à s'acquitter des services, mais beaucoup d'initiative aux moments nécessaires et de rapidité ; un service très goûté : l'élevage des animaux (serin, tourterelles, souris blanche, tritons, chenilles, etc.).

COLLABORATION AVEC LES PARENTS : un billet envoyé aux parents : 2 par trimestre sur le travail de leurs enfants — visites des parents à l'école chaque fois qu'ils le veulent — 2 réunions de parents dans la classe dans l'année : une en novembre, l'autre à l'occasion de la fête des mères. Des réticences au début : à la fin de la 3^e année, la sympathie paraît acquise à l'expérience — un des facteurs : la joie des enfants.

ASPECT PLUS TRADITIONNEL : on a gardé un enseignement du calcul — collectif mais occasionnel, et par fiches individuelles. — Grammaire et conjugaison à partir d'un texte d'enfant, une fois par semaine.

RÉSULTATS : très inégaux selon les enfants, du très bon et du faible, mais aucun en arrêt. Avantage très appréciable en culture générale.

La plus grosse difficulté : classes trop chargées. On prévoit dans les écoles nouvellement construites 40 places ou plus par classe, et il y en aura davantage. Dans notre quartier où la reconstruction avance, il y aura des années difficiles dans l'école neuve, et je ne sais ce que deviendra ma classe avec cet afflux d'enfants.

DÉVIATIONS

C'est un fait que toute invention, toute création neuve, en se diffusant largement, s'atténue, et, dans la mesure même où elle se répand partout, perd un peu de son originalité et peu à peu se transforme. La pièce de monnaie à la frappe nette devient, avec le temps et l'usage, un pauvre sou usé, parfois méconnaissable. Et le caillou aux arêtes vives qui tombe dans le torrent ou dans la mer devient ce galet aux contours arrondis avec lequel nous jouons sur la grève.

L'éducation nouvelle n'échappe pas à cette loi générale de la vie. Depuis 1890 — le début de l'éducation « nouvelle » — et surtout depuis 1920 et 1945 — les deux périodes d'extension et de diffusion très large de l'éducation nouvelle sur le plan mondial —, les directives et les mots d'ordre des grands maîtres de l'éducation nouvelle ont pénétré partout. Les éléments essentiels de l'éducation active ont, par une sorte de contagion plus ou moins inconsciente, peu à peu gagné du terrain, dans tous les pays et dans tous les domaines. Il n'est guère d'éducateur, en France notamment, qui ne prétende s'inspirer de renouvellement, et de ce progrès de l'éducation de l'homme.

Le vocabulaire technique de l'éducation nouvelle : « intérêt », « rédaction libre », « étude du milieu », « travail par groupes » ou « en équipe », « dessin et peinture libres », « travaux manuels », « école par la vie », « discipline active », etc., toutes ces expressions qui ont un sens très précis dans l'éducation nouvelle authentique — en se diffusant, ont perdu pour un très grand nombre d'éducateurs et, sauf exceptions, pour le grand public de l'éducation, leur véritable signification. De plus en plus, nous devons nous méfier de ceux qui, de bonne foi, usurpent ces mots en les atténuant tellement que leur sens se trouve soit simplement affaibli, soit parfois faussé, soit même com-

plètement dénaturé et cela, le plus souvent, nous en sommes convaincu, avec une entière et complète inconscience.

Atténuations légitimes.

Remarquons-le, sur le plan concret et pratique, les atténuations sont parfois tout à fait normales et légitimes, voire indispensables. Le maître averti qui veut dans un cadre encore traditionnel réaliser une classe active authentique, est obligé de procéder *progressivement*, d'amener peu à peu élèves, parents, voire même directeurs d'école et inspecteurs à un but qu'il vise dès le début : réaliser un jour une classe complètement active (ou du moins aussi active que les circonstances de milieu, de programmes, etc., le lui permettent) mais avec prudence, c'est-à-dire peu à peu, selon des étapes nécessaires. Ces atténuations, ces « compromis » provisoires sont parfaitement légitimes. Ils sont même nécessaires, indispensables au but entrevu.

Répetons-le, ces atténuations voulues sont ici normales, naturelles. Elles sont imprégnées de l'esprit même de l'éducation nouvelle et conformes aux consignes de ses grands chefs. Il n'y a donc là aucune déviation. Nous espérons rassurer par ces lignes tous les instituteurs et éducateurs qui s'efforcent de cheminer peu à peu vers une école authentiquement active avec sagesse et prudence au milieu de circonstances qui restent parfois, nous le savons, difficiles.

DÉVIATIONS

ERREURS DE TECHNIQUE

Les déviations que nous devons dénoncer consistent dans des erreurs, des contre-sens graves portant soit sur les procédés techniques, soit sur les principes de l'éducation nouvelle. Elles sont au point de départ une trahison plus ou moins nette de son esprit. Les éducateurs qui s'engagent sur ces fausses pistes, tournent le dos à l'éducation nouvelle et restent étrangers à son esprit.

Nous ne nous arrêterons ici qu'aux déviations actuelles les plus répandues et les examinerons successivement, sans prétendre les ranger par ordre d'importance.

Étude du milieu.

Commençons par l'étude du milieu. Dans un numéro spécial de l'École Nouvelle Française consacré à *l'Étude du Milieu* (n° 8, mai 1952), M. Lefèvre, professeur au lycée pilote de Montgeron (S.-et-O.) décrit d'une manière très précise ce procédé technique préconisé depuis de longues années par l'éducation nouvelle. Nous ne reviendrons pas sur l'exposé positif de M. Lefèvre auquel nous renvoyons notre lecteur. Mais nous condenserons en quelques lignes les critiques éparpillées dans son petit livre.

Quand, en octobre 1945, l'étude du milieu a été mise au programme et à l'horaire des « sixièmes nouvelles », elle s'est répandue très rapidement en dehors même des classes nouvelles proprement dites. N'était-ce pas l'élément nouveau le plus attirant et le plus facile à réaliser pour les débutants dans l'éducation active ? Mais, très vite, on a considéré le milieu non pas comme un cadre propre à susciter les activités de recherche, de découverte, d'observation, de réflexion, d'élaboration, d'expression, mais comme un programme. Au lieu de laisser aux élèves le maximum d'initiative intellectuelle dans cette exploitation personnelle ou collective, on a fabriqué et même imprimé pour eux des questionnaires qu'ils étaient tenus de remplir, embrassant une étude parfois très complète d'un milieu déterminé, sous tous ses aspects : milieu physique et milieu humain ; milieu géographique, historique, économique, culturel, etc. Et les pauvres élèves ont vu leur programme (déjà excessif) s'alourdir encore par ces connaissances de toute sorte qu'ils devaient de nouveau assimiler intégralement.

Dans cette connaissance « systématique et méthodique » du milieu — devenue un nouveau programme — on ne tenait pas compte du facteur principal, *l'intérêt*, qui, dans l'éducation nouvelle authentique, est la principale justification de l'étude du milieu. Car si l'enfant peut avec fruit étudier (nous préférons dire « découvrir ») son milieu, c'est parce qu'il y est poussé par sa curiosité spontanée, par ses intérêts pour tel ou tel aspect de ce milieu — selon la courbe et l'évolution de ses intérêts —. Comme l'écrivait Ferrière dès 1922, le mi-

lieu est un cadre et non un programme. Il donne à l'enfant, l'occasion d'un travail intellectuel extraordinairement riche et fécond parce que sa vie affective inspire, soutient et anime tout ce travail. Supprimez l'intérêt, rendez l'étude du milieu systématique, rédigez des questionnaires qui enlèveront toute initiative dans la recherche, l'étude du milieu n'est plus qu'une misérable caricature.

Les échecs et les réussites que nous avons eus sous les yeux depuis 8 ans surtout, dans ce domaine, confirment nos critiques et nos mises en garde. Encore une fois l'étude du milieu, pour être efficace et vraiment active, doit rester dans la ligne de l'éducation nouvelle. Si elle s'en éloigne, si elle oublie ou trahit son esprit, elle perd son véritable caractère et devient stérile. Elle ne peut aboutir alors qu'à des pertes de temps et finalement à des échecs dont l'éducation nouvelle authentique n'est en aucune manière responsable.

Le travail par groupes.

Le travail « par groupes » ou (mais ce mot est moins heureux) « par équipes », a pris aussi, au cours des dernières années, une assez grande extension et il a lui aussi été faussé et dénaturé, plus encore peut-être que l'étude du milieu.

Disons d'un mot que toute sa valeur provient de sa base psychologique, c'est-à-dire du besoin profond de vie sociale et de travail intellectuel entre les écoliers. Le groupe qui mérite ce nom est donc une « communauté intellectuelle de travail », restreinte à 3 ou 4 ou 5 élèves, jamais plus de six, rarement deux, ces chiffres variant selon les âges. C'est une véritable communauté, donc une toute petite société où les enfants se groupent spontanément, comme dans leurs jeux selon leurs affinités. Il ne s'y trouve ni chef imposé ni — l'expérience de 20 années semble le prouver — chef choisi par les enfants lorsqu'on les laisse libres dans la formation des groupes et l'organisation du travail. Ces groupes libres s'étendent, dans certaines écoles nouvelles, à presque tout le travail scolaire. Ils sont stables, certains durent plus de 2 et 3 années. Ils excluent, faut-il le rappeler, tout individualisme, toute comparaison individuelle et tout classement d'élèves et — cela va de soi — toute émulation soit entre

les enfants d'un même groupe, soit entre les groupes. L'entr'aide remplace ici l'émulation.

Ces lignes qui ne prétendent pas résumer l'essentiel de la technique du travail par groupes (1) montrent combien les soi-disant « groupes » de travail que nous trouvons dans tant de classes dites ou non nouvelles sont des déformations et, souvent, des contrefaçons méconnaissables.

D'abord, pas de groupe véritable n'est possible avant 8 ou 9 ans (âge nécessaire pour une vraie vie sociale et une véritable communauté de travail). Pas de groupe véritable si les groupes sont fabriqués par le maître, dirigés par un « chef d'équipe » imposé — en réalité substitut du maître —, si l'on conserve l'esprit individualiste, les notes individuelles et les classements (tableau d'honneur, prix, etc.), si l'esprit de rivalité — appelé émulation — est prôné soit entre les enfants soit entre les groupes, au lieu du seul esprit d'entr'aide et de responsabilité du groupe.

L'authentique travail par groupes risque d'apparaître à beaucoup d'éducateurs très difficile. Nous pensons qu'il est, en effet, pour les éducateurs traditionnels la technique la plus éloignée de leur habituelle manière de faire, celle qui exigerait la complète transformation de leur enseignement. Il va de soi qu'il postule une pédagogie active et est incompatible — sous sa forme authentique — avec les procédés passifs ou réceptifs de transmission des connaissances : exposés du maître, exercices et leçons du manuel, etc. Tout se tient dans l'éducation nouvelle. Vidé de sa sève, le travail par groupes ne peut conduire à d'heureux résultats.

Résumons-nous : le travail par groupes est une technique très efficace, la plus efficace peut-être, parmi toutes les techniques de l'éducation nouvelle. Mais elle exige une pédagogie complètement active ou du moins une connaissance précise des exigences très particulières de cette technique et une fidélité absolue à son esprit.

Activités libres.

Les activités libres et en particulier les activités d'expression (ré-

(1) On pourra lire sur ce sujet « Une méthode de travail libre par groupes », de M. R. Cousinet (Ed. du Cerf, Paris 1949, 2^e édition).

daction libre, peinture, modelage, dessin et autres activités artistiques libres) commencent à se répandre assez largement.

Dans l'esprit de l'éducation nouvelle, ces activités sont à la fois libres dans leur source — la volonté de chaque enfant — et dans leur objet. Les enfants s'y adonnent à leur gré et selon leur inspiration — comme toute création artistique — ; ils choisissent à la fois l'activité et la technique qui leur convient (pour la peinture et sera tel matériau, couleurs à la colle, gouache, craies et crayons de couleur, peinture à grande échelle et par exemple au chevalet — dès 4 ou 5 ans si c'est possible —). D'autre part, ils seront absolument libres de choisir leur sujet. Sans ces libertés de temps, d'activité, de technique et naturellement de sujet, on ne peut parler d'activité libre proprement dite au plein sens de ce mot.

Sans doute ici, comme dans l'étude du milieu ou le travail par groupes, peut-on procéder par étapes. Mais que penser des élèves qui à l'heure fixée doivent exécuter sur tel papier, tel format, tel dessin qui sera noté, corrigé, critiqué, rédiger telle composition qui sera elle aussi corrigée comme un exercice de grammaire ou une dictée, et combien sont rares en vérité les véritables activités libres en dehors des écoles nouvelles proprement dites ! Et pourtant tout cela est si facile dès lors qu'on s'inspire des consignes des promoteurs de l'éducation nouvelle et qu'on reste fidèle à leur esprit. Partout les chefs d'œuvres artistiques abondent dès l'âge de 4 à 5 ans — nous pourrions en donner mille témoignages — quand on veut bien traiter l'enfant avec le respect dû à l'artiste qui sommeille en lui et qu'il suffit de laisser s'éveiller.

Fiches individuelles.

Le souci d'individualiser l'enseignement, c'est-à-dire, de donner ou proposer à chaque écolier, chaque élève le travail qui lui convient dans le temps qui lui est nécessaire, a poussé plusieurs techniciens de l'éducation nouvelle à créer, notamment, des fiches individuelles de travail exactement adaptées aux besoins de chacun. Il en est de diverses espèces : fiches progressives de calcul de Washburne, éditées en France par Freinet, fiches de « récupération », de « développe-

ment » et « d'exercice » mises au point à Genève par M. R. Dotrens (1), pour ne citer que les plus connues.

Au cours des dernières années, les « fiches individuelles » se sont multipliées, soit par l'effort de maîtres désireux de donner à leurs élèves des fiches de calcul, français, lecture, etc., etc., soit surtout — hélas — sous l'influence des éditeurs. Dans l'esprit des créateurs du travail individualisé, les fiches devaient correspondre aux besoins particuliers de chaque élève, tenir compte le plus possible de ses intérêts, permettre à chacun une activité correspondant à ses lacunes ou à ses possibilités personnelles ; elles étaient reliées à la vie, au milieu, aux actualités, etc.

Malheureusement, en se diffusant, les fiches dites *individuelles* ont généralement cessé d'être *individualisées*. Elles sont le plus souvent devenues de simples exercices scolaires en tout pareils aux exercices et aux problèmes des manuels. Que de maîtres se bornent, avec une bonne foi et une ignorance désarmantes, à découper et à coller sur fiches des exercices imprimés dans les manuels scolaires traditionnels ! Il n'y a là ni travail individualisé ni pédagogie active.

D'ailleurs le meilleur travail sur fiches, individualiste dans son esprit, trop strictement dirigé, trop morcelé, présente, au point de vue de l'école active — c'est notre conviction — des inconvénients graves qui obligent les maîtres les plus avertis en éducation nouvelle à ne l'utiliser — même sous sa forme la meilleure — que d'une manière partielle.

Nous pourrions allonger cette liste des déviations actuelles de l'éducation nouvelle. Mais celles que nous avons signalées nous semblent les plus importantes.

Est-il besoin de dire que la ligne de démarcation entre les « *atténuations légitimes* » — compromis provisoires — et les *déviations* proprement dites est quelquefois assez difficile à tracer. Il n'est, au fond, qu'un seul critère valable, la conformité ou la non-conformité avec l'esprit de l'éducation nouvelle.

(1) L'École Nouvelle Française a édité en France en les adaptant les *fiches de fractions* de M. Béguin (127 fiches pour l'étude des fractions ordinaires, les Presses d'Île de France, Paris). Nous avons aussi publié en 1948 des *Fiches de Découverte* : la série A est épuisée, mais elle a paru dans trois numéros de l'E. N. F. (oct. 47, fév. 48, mars-avril 48 ; la série B — fiches de vacances — comporte 32 fiches).

DÉVIATIONS

X

ERREURS SUR LES PRINCIPES

Au fond, ces erreurs de technique, fatales à notre avis, étant donné la rapidité avec laquelle les méthodes nouvelles se sont propagées en France à partir de 1945, sans formation préalable suffisante des maîtres et en général des cadres de l'enseignement, ces erreurs de technique, disions-nous, sont, à notre avis, moins graves que certaines erreurs de principe qu'il nous reste à signaler. Ces dernières expliquent en partie celles que nous venons de dénoncer et elles ont beaucoup contribué au flottement et à l'anarchie du vocabulaire propre à l'éducation nouvelle. Il ne s'agit ici ni d'atténuations normales, ni de mesures d'attente, ni de méconnaissance de méthodes mais de véritables déviations concernant les orientations fondamentales de l'éducation nouvelle.

L'intérêt.

La plus importante concerne la notion d'intérêt, notion fondamentale de l'éducation nouvelle, « pivot unique autour duquel doit tourner tout le système de l'école active » (1) selon l'expression de Claparède. Tous les promoteurs de l'éducation nouvelle ont prôné une activité scolaire reliée aux intérêts profonds de l'enfant. Ce qui ne veut pas dire une « école attrayante », école amusante ni école rendue artificiellement attrayante grâce aux procédés employés pour « doré la pilule », selon l'expression de Dewey (2), mais une école accordée à ces poussées de vie que sont les intérêts profonds de l'en-

(1) *L'Éducation Fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, 1931, p. 197.

(2) *L'École et l'Enfant*, Delachaux et Niestlé, 1947, p. 117.

fant. On peut dire que toutes les véritables méthodes nouvelles ont été précisément élaborées pour réaliser cet accord entre l'intérêt et l'activité scolaire, qui permet aux écoliers d'agir comme toute personne humaine et même comme tout être vivant, selon une loi générale de la vie : agir pour un vrai but qu'on veut atteindre, en connaissance de cause, et non faire des « exercices à blanc » sans véritable but, activité « monstrueuse » et « contre-nature » pour un être humain, déclare avec sévérité Claparède (1). On sait que cela ne diminue pas la tâche ni l'activité du maître, bien au contraire, puisqu'il doit proposer aux élèves des activités accordées à leurs « intérêts profonds — qu'il ne faut pas confondre avec leurs « lubies » (Ferrière), leurs « intérêts superficiels » et leurs « caprices » (Claparède) —, c'est-à-dire à leur stade de développement, créer le milieu propre à mettre en jeu ces activités, les diriger discrètement, les contrôler, etc.

9

Nous nous excusons de répéter ces données si fondamentales et si élémentaires pour tous ceux qui connaissent vraiment l'éducation nouvelle. Mais précisément, ce sont ces données essentielles — d'ailleurs mal exposées et mal comprises — sans lesquelles toute l'éducation nouvelle s'écroule, qui ont été à la légère mises en cause et complètement dénaturées. On n'a pas hésité à écrire que l'éducation nouvelle s'était fourvoyée sur ce point et on semble essayer de construire une éducation soi-disant nouvelle sur des bases et à vrai dire assez peu solides. Nous n'insisterions pas tellement si une revue officielle de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (2) n'avait pas pris, à la stupéfaction des lecteurs informés de France et de l'étranger, cette position fâcheuse et d'ailleurs très confuse.

Nous n'aurons pas la cruauté d'insister. Nous rappellerons simplement en deux mots que les classes nouvelles authentiques et le succès actuel des véritables écoles nouvelles témoignent de la fécondité du principe authentique et bien compris de l'intérêt et de la justesse de vue des Ferrière, Dewey, Claparède, Decroly, etc. Ils ne se sont pas trompés. Il n'est que de rester fidèles à leur pensée et à leur esprit pour s'en convaincre par des faits irrécusables.

(1) *L'Éducation Fonctionnelle*, p. 198.

(2) *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 11-12, (4^e trim. 1952, 1^{er} trim. 1953) p. 12 et 13, etc., et n° 8 janv.-fév. 1951.

Spontanéité.

Une autre erreur, historique celle-là, consiste à attribuer à l'éducation nouvelle une attitude du maître complètement négative : respecter la *spontanéité pure* de l'enfant, période « utopique » de l'éducation nouvelle, a-t-on dit.

Nous nous excusons ici encore de contredire. Mais la pédagogie de la spontanéité pure — *vom Kinde aus* — n'a jamais été celle de l'éducation nouvelle. Elle appartient à un courant pédagogique très différent à savoir le mouvement des « communautés scolaires » de Hambourg (1) qui a rompu ouvertement avec les principes de l'éducation nouvelle et que les promoteurs de l'éducation nouvelle, Ferrière notamment dans la revue officielle de la Ligue, ont condamné en des termes très nets et très sévères.

L'éducation active demande au maître d'utiliser certaines activités spontanées (notamment les activités artistiques et créatrices) en les orientant à des fins éducatives. Entre la doctrine pédagogique de la spontanéité pure et l'utilisation judicieuse des activités spontanées, discrètement mais prudemment dirigées, il y a une différence radicale, un abîme aussi large qu'entre le régime de non-intervention et la discipline active (2).

Voilà plus de 60 ans que l'éducation nouvelle a été créée. Elle a largement et minutieusement éprouvé et mis au point ses principes et ses techniques. Si une adaptation de ses méthodes s'impose, au fur et à mesure que la vie évolue, et s'imposera toujours, comme l'a écrit Ferrière, l'esprit de l'éducation nouvelle demeure éternel. Il sera toujours efficace pour celui qui lui restera fidèle.

(1) Cf. SCHMIDT : *Le maître camarade ou la pédagogie libertaire*, Delachaux et Niestlé, 1936.

(2) Cf F. CHATELAIN : *La discipline dans l'éducation nouvelle*, n° 10 (octobre 1953) de l'Ecole Nouvelle Française.

LA POSITION DE L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

Cette position s'appuie tout naturellement sur les considérations qui précèdent. Nous nous sommes toujours proposé de travailler à consolider les gains de l'éducation nouvelle, de veiller à écarter les déviations qui la menacent, de rester fidèles aux principes qui la régissent et d'en signaler les méconnaissances ou les applications erronées.

Est-ce à dire par là que nous nous considérons comme les gardiens de l'éducation nouvelle, que nous refusons de reconnaître comme y appartenant tout ce qui s'écarte de la conception que nous en avons, que l'École Nouvelle Française défend l'éducation nouvelle, et que l'éducation nouvelle, c'est ce que l'École Nouvelle Française défend ? bref, que nous nous arrogeons le droit de dire : « C'est nous qui sommes l'éducation nouvelle » ?

Qu'on veuille bien ne pas nous attribuer ces affirmations présomptueuses et ces déclarations naïves et quelque peu ridicules. Il s'agit simplement de ceci. Depuis plus d'un demi-siècle ont apparu dans la pédagogie un certain nombre de théories nouvelles appuyées à la fois sur des expériences entreprises par des éducateurs, et par des recherches de psychologues de l'enfance qui, quoique effectuées d'une façon indépendante, ont généralement convergé avec ces théories. De cette masse de notions neuves, nous avons cherché, en systématisant celles qui s'accordaient, en écartant celles qui discordaient, à dégager les idées générales. A ces idées générales nous avons donné le nom de « Principes de l'éducation nouvelle » (1). Il n'y a eu là de notre part ni despotisme ni ostracisme. Nous ne croyons pas

(1) On sait que ce sont ces *Principes* qui font l'objet de notre premier Cahier, Cahier rédigé par M. Chatelain, et qui en est à sa seconde édition.

qu'il soit possible d'agir autrement. Toute idée générale est construite par l'assemblage des éléments communs et l'élimination des éléments contraires. Sans doute toute idée générale est sujette à révision : certaines contradictions ont pu n'être qu'apparentes et non réelles, d'autres pouvaient être réelles et n'avoir pas apparu. Mais il n'y a pas d'autre méthode pour construire une idée générale que celle qui consiste à assembler les similitudes et écarter les contradictoires. L'idée générale d'éducation nouvelle a donc été construite par nous de cette façon (1) et divisée en un certain nombre de principes à l'aide des travaux de chercheurs contemporains. Si nous refusons d'y insérer les théories de pédagogues anciens, même illustres, c'est parce que certaines de leurs affirmations vont à l'encontre de ces principes, et qu'une idée générale ne peut unir des contraires. Si nous nous sommes trompés dans nos appréciations, nous souhaitons seulement qu'on nous montre notre erreur, c'est-à-dire que nous demandons qu'on nous prouve que ce nous avons cru être opposé à cette idée générale de l'éducation nouvelle s'y accordait en réalité. Mais nous demandons qu'on nous le prouve, et non qu'on nous l'affirme.

C'est dans ce même esprit que nous avons analysé ce que nous avons appelé les déviations de l'éducation nouvelle. Puisque l'éducation est du domaine de l'action, elle comprend, comme il est naturel, un certain nombre de techniques opératoires qui doivent, elles aussi, répondre aux mêmes conditions que les éléments de l'idée générale, c'est-à-dire s'accorder avec les principes, s'y accorder en réalité et non en apparence. L'étude du milieu ou le travail par groupes peuvent être n'importe quoi : ce ne sont des méthodes de l'éducation nouvelle que si ils s'inspirent de son esprit et si ils sont des moyens en vue de la fin que se propose cette éducation. Il y a une vraie et une fausse étude du milieu, une vraie et une fausse orientation scolaire, un vrai et un faux travail par groupes. Et, encore une fois, ce n'est

(1) Et d'une façon qui nous a paru être d'autant plus légitime que notre conception de l'éducation nouvelle est celle même des promoteurs de la *Ligue Internationale*. De cette conformité, le nom de notre Président d'honneur est sans doute le meilleur garant.

pas l'École Nouvelle Française qui l'édicte ainsi, c'est la nature même des choses.

Or, nous disions plus haut que l'éducation nouvelle était menacée soit par l'ignorance (1), soit par un faux emploi des méthodes.

Dans le second cas, il y a souvent aussi ignorance de ce en quoi consiste exactement telle ou telle méthode, mais il y a encore une autre cause de déviation. Tel praticien, défiant, utilise une méthode qu'il a choisie, mais en y ajoutant une action personnelle, tant il a peur de l'échec, sans s'apercevoir qu'ainsi il se met dans l'impossibilité d'apprécier la valeur de la méthode qu'il utilise et d'en faire bénéficier ses élèves, et que souvent son action va précisément à l'encontre de celle de la méthode. Il en est de même pour tel autre qui, impatient des résultats, presse ses élèves et ainsi commet la même erreur, les résultats de l'éducation nouvelle étant non à court terme, mais à long terme. C'est pourquoi nous tenons tant à insister sur la notion d'*expérience*, et pourquoi une autre de nos tâches, non la moindre, est de favoriser autant qu'il est en nous, des expériences pédagogiques, de solliciter instamment tout ceux qui font des expériences, ou dans la famille ou dans l'école, de nous les communiquer, de publier, au profit de tous, comme nous l'avons déjà fait, celles qui sont portées à notre connaissance.

A condition qu'elles soient vraiment des expériences, c'est-à-dire qu'elles satisfassent aux exigences expérimentales. A condition que ceux qui les entreprennent sachent exactement ce qu'ils font, en notent tous les éléments, les rapportent avec exactitude et d'une façon complète de manière à permettre à tous soit d'en bénéficier, soit, s'il y a lieu, de chercher les causes d'échec, soit d'aider les auteurs à les trouver. Dire, ou écrire qu'on a essayé telle méthode d'éducation nouvelle, et qu'on a échoué, c'est ne rien dire du tout. Encore faut-il savoir si l'éducateur a attendu assez longtemps pour que la méthode produise son effet (et pour telle méthode, et pour tels élèves le temps peut être assez long, et même très long), connaître toutes les condi-

(1) Et nous déplorons de devoir constater combien elle est grande dans ce domaine, combien d'éducateurs ne prennent même pas la peine de s'informer avec exactitude sur des théories qu'ils prétendent appliquer ou qu'ils combattent.

tions dans lesquelles l'expérience a été tentée, ce qui a pu la favoriser, les obstacles qu'elle a rencontrés, le caractère des élèves, l'aide ou l'opposition rencontrée dans la famille, etc. C'est beaucoup, mais pas plus que dans n'importe quel autre domaine. Une expérience pédagogique ne doit pas être traitée autrement qu'une expérience de physique, toute loi valable pour celle-ci l'est pour celle-là.

C'est à ces conditions seulement que nous pourrions éprouver la validité des principes de l'éducation nouvelle, que nous pourrions mesurer d'une façon exacte, les difficultés réelles, et non apparentes, qu'en rencontre l'application, que nous pourrions, quand il le faudra, proposer et essayer les modifications qui paraîtront nécessaires dans la pratique, que nous pourrions être ainsi utiles à ceux qui auront besoin de nous.

Maintenir les principes, veiller aux applications, nous tenir, si nous pouvons ainsi parler, en état d'alerte pédagogique, éclairer et aider les bonnes volontés, servir ainsi la cause de l'éducation nouvelle, telle nous paraît être, dans la mesure de nos forces, la tâche de l'École Nouvelle Française.

Et contentons-nous, pour conclure, d'énumérer les grands principes de l'éducation nouvelle, tels que nous les avons formulés et décrits dans notre numéro spécial (n° 1, oct. 1951).

*Avoir une vision juste de l'enfant.
Mobiliser l'activité de l'enfant.
Être un « entraîneur » et non un « enseigneur ».
Partir des intérêts profonds de l'enfant.
Engager l'école en pleine vie.
Faire de la classe une vraie communauté enfantine.
Unir l'activité manuelle au travail de l'esprit.
Développer chez l'enfant les facultés créatrices.
Donner à chacun selon sa mesure.
Remplacer la discipline extérieure
par une discipline intérieure librement consentie.*

TACHES ET ACTIVITÉS DE L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

Au fond, l'avenir de l'éducation nouvelle dépend entièrement, ou du moins pour la plus grande part, de la formation et de la compétence des éducateurs. C'est pour les aider que l'École Nouvelle Française a été créée. L'expérience nous montre aujourd'hui, plus encore que dans le passé, qu'ils ont besoin d'être guidés, informés, conseillés dans leurs expériences concrètes, nous osons dire amicalement contrôlés, pour éviter des expériences fâcheuses et ne pas s'égarer sur des fausses pistes.

Mais comment, dira-t-on, l'École Nouvelle Française conçoit-elle sa tâche et quels moyens pratiques a-t-elle pour la réaliser ? C'est pour répondre à cette question qui nous est posée partout et de plus en plus, soit oralement soit par d'innombrables lettres, qu'au terme de ce livret nous dirons en quelques mots quels sont nos moyens d'action, nos activités, notre organisation. On verra ainsi comment l'E. N. F. entend venir en aide aux éducateurs dans leurs tâches actuelles.

DEUX MOYENS D'ACTION

L'E. N. F. est, légalement, une association déclarée régie par la loi du 1^{er} juillet 1901. Elle est rattachée à la *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* comme association agréée. Son but depuis sa fondation en octobre 1945 est la diffusion et la mise au point des méthodes

concrètes d'éducation nouvelle. Son caractère particulier c'est d'être à la fois complètement désintéressée et respectueusement fidèle à l'idéal de l'éducation nouvelle. Absolument indépendante, ne recevant ni subvention ni aide de l'état, ou des partis politiques ou de n'importe quel groupement, elle peut être ainsi au service de tous, étant entièrement étrangère à toute préoccupation autre que le meilleur épanouissement de l'enfant. Elle s'adresse donc à tous les éducateurs — instituteurs et professeurs du premier et du second degré, moniteurs et chefs de centres d'apprentissage, moniteurs de maisons d'enfants et centres de rééducation, et, ceci est important, parents — quelles que soient leurs opinions politiques, leurs croyances, car elle veut servir tous les enfants quels qu'ils soient.

1° *La Revue*

Notre premier moyen d'action est notre revue, *l'École Nouvelle Française*, créée en novembre 1945. Depuis 1952, elle se présente sous la forme de petits livrets consacrés chacun à un sujet spécial choisi parmi les plus importants et les plus actuels. Cette formule de numéros spéciaux nous permet de traiter sérieusement chaque question. De plus, ces cahiers publiés chaque mois (10 numéros par an), actuellement au nombre de 18, constituent petit à petit une véritable bibliothèque d'éducation nouvelle dans lesquels sont exposés et repris, lorsqu'il le faut, les problèmes présents et successifs de la nouvelle pédagogie. Plusieurs d'entre eux — traduits à l'étranger (anglais, allemand, italien) — dépassent largement nos frontières linguistiques.

Les numéros destinés à nos abonnés comportent, à l'intérieur de chacun, un encart supplémentaire où ils trouvent des informations sur la *vie du mouvement, l'éducation active mondiale*, et une riche bibliographie (1). Nos abonnés ne sont pas à nos yeux des destinataires anonymes ; entre eux et nous, des relations étroites se nouent. Nous les considérons comme membres et amis. Ils bénéficient des activités du mouvement dont nous allons maintenant parler.

(1) Le prix de l'abonnement annuel est de 650 francs pour la France et 750 francs pour l'étranger. Les cahiers se vendent en librairie isolément au prix de 120 francs.

2° *Les activités du Mouvement E. N. F.*

Pour aider davantage les éducateurs et pour établir des contacts plus étroits avec eux, nous avons été amenés dès 1946 à organiser diverses activités :

- *conférences et expositions ; journées pédagogiques en province*
- *et surtout stages de formation et de perfectionnement dans l'éducation nouvelle.*

— *Permanence* (jeudi toute la journée, 1, rue Garancière) où tous nos membres peuvent demander tous renseignements et conseils pour leur travail scolaire ; ils y trouvent également une bibliothèque d'éducation nouvelle, comportant à la fois des ouvrages et un nombre imposant de revues françaises et étrangères.

— *Centre de documentation* concernant ouvrages, matériaux et documents utiles dans une classe active.

En outre, en 1946, l'E. N. F. ouvrait une école nouvelle expérimentale, qu'elle confiait à M^{lle} Jasson, directrice sous la responsabilité pédagogique de ses fondateurs MM. Cousinet et Chatelain. Modeste d'abord, « *La Source* », c'est le nom de notre école, est installée à Bellevue aux portes de Paris où un service de cars recueille les élèves, et compte en juin 1953 : 180 enfants — garçons et filles — de 3 à 14 ans (4^e incluse).

Enfin un ciné-club pédagogique a été créé à Paris (1950, 1951, 1952) que nous allons reprendre sous une nouvelle forme, la difficulté étant dans ce domaine le choix des seuls films de valeur sur les écoles nouvelles.

Pour intensifier toutes ces activités et notamment augmenter le nombre de nos conférences et journées pédagogiques de Province (et celui de nos stages), nous avons été amenés en juin 1953 à créer un nouveau poste de *secrétariat général du mouvement*.

ORGANISATION DE L'E. N. F.

Président d'honneur : Adolphe FERRIÈRE.

Membres fondateurs et animateurs : R. COUSINET, F. CHATELAIN.

Comité de Rédaction responsable de la Revue : composé de six membres et dirigé par MM. Cousinet et Chatelain.

Comité d'Action responsable du mouvement, constitué par des spécialistes de l'éducation nouvelle (directrices d'Écoles nouvelles, professeurs, parents, médecins). Ils assument la charge, chacun dans sa spécialité, d'une section de recherches et d'expériences pédagogiques.

Secrétariat général du mouvement : dirigé par M^{lle} G. Decastilla qui fait connaître aux abonnés et membres dans le supplément de chaque numéro notre programme d'activités, dates des stages, conférences, journées d'études, expositions, ciné-club de Paris et de Province.

Adresse de l'École Nouvelle Française : 1, rue Garancière, Paris 6^e. Téléphone : Odéon 54-99. C. C. P. P. Paris 5255-74.

Belgique : M^{lle} Alice Claret, inspectrice, 21, avenue Foestraets, Bruxelles pour E. N. F., C. C. P. P. N^o 609-35.

Suisse : M^{lle} Michèle Joz-Roland, 1, rue Ami-Lullin, Genève.

ABONNEMENTS 1953-1954

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire : d'Octobre à Juillet
Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière
C. C. P. Paris 5255-74 — ODEon 54-99

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements.....	650 fr. par an
— de soutien	1.000 fr. —
VENTE au N°	°120 fr. —°
TARIF POUR L'ETRANGER	750 fr. —

SUISSE : M^{lle} Michèle JOZ-ROLAND, 10 fr. suisses
1, rue Ami-Lullin, Genève

BELGIQUE : M^{lle} Alice CLARET, 120 fr. belges
21, avenue de Foestraets, Uccle-Bruxelles
pour E.N.F. c.c.p. n° 609-35
Vente au n° 22 fr. belges



Prière de bien vouloir :

- ① Indiquer s'il s'agit d'un **réabonnement**
- ② **Ecrire en capitales** tous les noms propres (nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- ③ **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.
- ④ En cas de **changement d'adresse** ou de modification quelconque, joindre l'**ancienne bande et 30 fr. en timbres** (indispensable).
- ⑤ Toujours indiquer au verso la destination de vos virements.
- ⑥ **Avertissez-nous si vous désirez ne pas renouveler** votre abonnement le silence étant considéré comme un renouvellement tacite. Pour un désabonnement demandé **en cours d'année**, prière de nous régler les **numéros reçus** (100 frs par numéro).
- ⑦ 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

1. François CHATELAIN : Les Principes de l'Éducation Nouvelle
2. Pierre GOUTET et Anne JACQUES : L'Éducation nouvelle dans la famille
3. Roger COUSINET : L'expression dans l'éducation nouvelle
4. Geneviève DREYFUS-SEE : Utilisation des Musées à l'école active
5. Germaine LARY : Un centre d'intérêt dans une école du Nord
6. R. CHERON : Une école rurale belge : CLABECQ
7. M. MANENT : L'apprentissage de la lecture
8. L. LEFEVRE : L'Étude du Milieu
9. Ch. MARTIN : Bêtes et Plantes en classe
10. F. CHATELAIN : La discipline dans l'éducation nouvelle
11. R. COUSINET : L'Étude Sociale
12. La documentation dans l'éducation nouvelle
13. J. MAJAULT : Le Jeu dramatique et l'enfant
14. P. CHAMBRE : Une école de Parents
15. R. COUSINET : L'Éducation musicale
16. Y. WIDMANN : L'Utilisation des Loisirs
17. Une école nouvelle, La Source, à Bellevue (Seine-et-Oise)
18. D^r HOFFER et M^{me} LAUNAY : Enfants déficients

A PARAÎTRE

Ad. FERRIERE : Le Home chez nous

Chaque numéro : 120 fr. français, 22 fr. belges.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

1, rue Garancière, Paris (6^e)

EDITIONS DES PRESSES D'ILE DE FRANCE