

L'école nouvelle
française

REVUE DE

.....

L'ÉCOLE
NOUVELLE
française

*Depuis
de Chasselas*

27

SITUATIONS

Activités

Problème

Bibliographie



JUIN-JUILLET 1954

LE STAGE
de
L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

•

ROLE ET VALEUR
DE L'INTÉRÊT
DANS
LA PRATIQUE
PÉDAGOGIQUE

•

AURA LIEU A
L'ÉCOLE DE LA SOURCE BELLEVUE
du 3 au 8 Septembre 1954
(au lieu du 2 au 8)

•

La Participation aux frais est fixée à 5.500 francs (pension et conférences comprises), et 250 francs d'inscription.

PROGRAMME

DU STAGE 1954

Les matinées seront consacrées à des exposés et à des discussions sur ce sujet. Les après-midi auront lieu des débats entre les stagiaires sur les sujets suivants :

- LA PLACE DE LA DANSE DANS LES EXERCICES PHYSIQUES A L'ÉCOLE.
- LA SIGNIFICATION DE LA PRÉPARATION AUX EXAMENS DANS L'ÉDUCATION NOUVELLE.
- L'AMÉNAGEMENT DE LA SALLE DE CLASSE.
- LE PROBLÈME DES DEVOIRS A LA MAISON.
- L'UTILISATION DU LIVRE ET EN PARTICULIER DES MANUELS SCOLAIRES DANS L'ÉDUCATION NOUVELLE.

Ces débats seront dirigés par : M^{lle} Levant (que nos anciens stagiaires connaissent depuis longtemps), M^{lle} Vallotton, M^{me} Dreyfus-Sée, M^{me} Niox-Chateau et divers autres personnalités qui nous ont promis leur concours. Dès maintenant nous demandons à tous ceux qui s'inscrivent à notre stage, d'y apporter tous documents et rapports d'expériences faites par eux relatifs aux différents articles de ce programme. Les débats seront d'autant plus intéressants et utiles à tous que chacun y apportera le fruit de son expérience personnelle. Nous voulons en bannir le plus possible les considérations purement théoriques, et nous souhaitons qu'il en sorte des résultats pratiques.

AVANT-PROPOS

Ce cahier de fin d'année hors série est exclusivement destiné à nos abonnés, et ne sera pas mis dans le commerce. Nous nous proposons de faire ainsi chaque année.

Le cahier comprendra trois parties :

Dans la première, nous présenterons un tableau sommaire de nos activités de l'année scolaire qui vient de s'écouler, et une esquisse de nos activités futures.

Dans la seconde nous indiquerons quelques problèmes éducatifs d'ordre pratique qui nous ont été signalés par les membres de notre Comité, avec les solutions qu'ils ont essayées.

Dans la troisième, nous passerons en revue le mouvement pédagogique de l'année écoulée, tel qu'il apparaît dans les revues et livres qui sont entrés dans la bibliothèque de l'École Nouvelle Française.

SITUATION

DE

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

L'École Nouvelle Française va commencer au mois d'octobre prochain sa dixième année d'existence. Au cours des 9 années qui se sont écoulées, elle a conscience de s'être conformée au programme qu'elle s'était tracé et d'avoir apporté à la cause de l'éducation nouvelle, pour la défendre de la mauvaise foi de ses ennemis, de l'imprudence de ses amis, et trop souvent de l'ignorance des uns et des autres, un appui bien nécessaire. Elle n'ignore pas tout ce qui lui reste à faire. La voie de l'Éducation Nouvelle est tracée, et elle n'en saurait sortir, mais le chemin comporte sans cesse de nouvelles découvertes. La psychologie de l'enfant, dont elle est nourrie, lui apporte chaque jour de quoi rendre sa situation plus forte et mieux éclairée et de connaître de mieux en mieux cet écolier qui est son objet. Mieux elle le connaît, mieux elle se connaît elle-même.

La position de *l'École Nouvelle Française* s'est encore affermie au cours de ces dernières années. Ceux d'entre nous qui ont assisté aux Journées Internationales de Psychologie de l'Enfant tenues à Paris pendant la semaine de Pâques ont constaté combien notre mouvement était connu et apprécié dans un grand nombre de pays étrangers, de la Belgique à l'Espagne, de la Suisse au Brésil et à la Bolivie (ce dont fait foi le nombre sans cesse accru de revues françaises et étrangères avec lesquelles nous échangeons nos Cahiers). Et cette estime qu'on fait de notre mouvement, de l'honnêteté avec laquelle on sait que nous travaillons, de l'objectivité de notre esprit, de notre fidélité aux principes de l'école active exposés et commentés dans le premier Cahier de notre collection, nous est précieuse, et nous permet de regarder l'avenir avec confiance.

NOS ACTIVITÉS DE L'ANNÉE SCOLAIRE

Rappelons pour mémoire les activités de l'École Nouvelle Française pendant cette année scolaire. Nos deux séries de conférences, la première à laquelle ont participé M^{lle} de Froment et M^{lle} Vallotton composant un petit cours d'initiation à l'éducation nouvelle, la seconde consacrée, sous la direction de M. le Docteur Bargues, et avec la participation de M^{me} Niox, de M^{lle} Jasson, et de M. Compagnon au problème des enfants inadaptés. La présentation, par M. Cousinet de notre mouvement à Tours, au Cercle St-Exupéry. Le stage d'éducation nouvelle, dirigé à l'École Normale d'Institutrices de Dilémont (Suisse), à la demande de son directeur M. Junod, par M. Cousinet, avec l'aide de M^{me} Niox et de M^{lle} de Froment.

NOS PROJETS

Nous reprendrons nos activités au cours de la prochaine année scolaire, en devant toutefois tenir compte de certaines circonstances qui les modifieront en quelque mesure.

La première, la plus grave, concerne le fondateur de notre mouvement, M. Chatelain. Il se voit malheureusement contraint, pour raison de santé, à cesser une participation active à l'œuvre qu'il a créée, qui lui doit tant, à laquelle il a tant donné de lui-même par son dévouement, son action persévérante, son animation, sa direction, ses écrits. Nous ne faisons que lui rendre ce qui lui est dû en lui apportant ici notre hommage déférent et reconnaissant, et en nous engageant à continuer son œuvre, à en conserver l'esprit, à ne pas dévier de la voie qu'il a ouverte. L'amitié qui le lie à M. Cousinet nous est un garant de l'intérêt avec lequel il suivra nos travaux, et éclairera notre route, espérons-le, longtemps encore. Il garde d'ailleurs le titre de président fondateur de notre mouvement.

Nous sommes obligés, d'autre part, de nous séparer de notre Secrétaire Générale, M^{lle} Decastilla, qui, pendant l'année scolaire qui vient de s'écouler, a donné sans compter son temps, son labeur, ses initiatives à l'École Nouvelle Française. Nous lui en témoignons ici notre reconnaissance, en lui disant nos regrets de ne pouvoir la conserver parmi nous. Mais la situation de l'École Nouvelle Française ne lui permet pas de continuer à supporter de trop lourdes charges, et nous sommes obligés, pour pouvoir vivre, de vivre modestement, en espérant en un avenir qui sera ce que le feront les efforts de tous ceux qui, depuis 1945, sont nos amis et sur qui nous comptons encore pour faire cet avenir meilleur.

NOTRE COMITÉ

Notre travail se poursuivra cette année grâce au Comité général qui assistera M. Cousinet, et qui comprendra ceux qui l'ont aidé au cours de l'année qui vient de s'écouler :

M^{me} Niox-Chateau, Directrice de la Nouvelle École de Boulogne ;

M^{lle} Vidal, Directrice du « Clos » Institut médico-pédagogique à Vauréal ;

M^{me} Dreyfus-Sée, Architecte ;

M^{me} Launay, Directrice du centre médico-pédagogique du D^r Hoffer ;

M^{lle} Vallotton, Directrice de l'École Decroly ;

M^{lle} Chonez, Jardinière d'enfants à la S. N. C. F. ;

M. le D^r Bargues, Médecin du centre médico-psycho-pédagogique du premier degré ;

M. Compagnon, Directeur de la Maison d'enfants A. S. F. A., La Roche-Guyon (S.-et-O.).

M^{lle} Jasson, directrice de la Source (Bellevue) ;
M. Manent, Instituteur de l'enseignement public ;
M. Sautelet, Psychologue au centre d'orientation professionnel
des paralysés de France ;
M. Chauvel.

LA SOURCE

Notre École de la Source continue à se développer de la façon la plus satisfaisante. Nous avons fait l'acquisition d'une nouvelle maison toute proche de l'ancienne, qui va nous permettre d'augmenter les élèves. Nous pourrons ainsi ouvrir une classe de 3^e à la rentrée prochaine. En outre un film vient d'être réalisé retraçant de la façon la plus heureuse la vie de l'école.

NOS PUBLICATIONS

La publication de nos Cahiers se poursuivra de façon régulière. On sait que nous en avons déjà publié 26, dont 4 (les Cahiers 1, 10, 19 et 24) consacrés à des exposés théoriques, 15 (les Cahiers 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 21, 22, 23, 25, 26), à des problèmes pratiques, 3 (les Cahiers 6, 17 et 20), à des descriptions d'écoles nouvelles, 3 (les Cahiers 2, 14 et 16) à l'éducation familiale, et 1 (le Cahier 18) à l'enfance inadaptée. Les Cahiers prochains porteront sur la situation du jeune travailleur de l'industrie, celle du jeune travailleur agricole, les difficultés de la première enfance, l'alimentation des enfants, l'enfance inadaptée, les devoirs à la maison (1), etc... Ainsi nos Cahiers,

(1) Nous demandons dès maintenant à nos abonnés de nous adresser sur ces sujets toutes suggestions utiles. Bien que nous ayons déjà entre les mains les manuscrits que nous ont adressés les auteurs ces suggestions pourront être d'un grand profit.

dans leurs diversités constituent une collection pédagogique importante où sont traités les problèmes essentiels de l'éducation nouvelle, rendant ainsi aux éducateurs d'inappréciables services.

NOTRE STAGE

Notre stage annuel aura lieu à la Source, ainsi que nous l'avons annoncé, du 3 au 8 septembre et sera consacré au problème pédagogique de *l'intérêt*. En outre nous allons mettre à exécution un projet que nous avons en vue depuis longtemps. *L'École Nouvelle Française* tiendra à Paris, au moment de Pâques, une Assemblée générale de tous ses membres, leur permettant ainsi de se connaître et de resserrer les liens qui nous unissent tous. L'Assemblée comportera des exposés théoriques, et une importante exposition de documents et de travaux d'enfants. Le compte-rendu du stage constituera notre Cahier n° 29 (novembre).



II

LA PRATIQUE ÉDUCATIVE

Cette seconde partie de notre numéro de fin d'année a, dans notre esprit, une portée pratique.

Comme nous le disions plus haut, la tâche de l'éducation nouvelle n'est pas terminée. Non seulement la psychologie nous fait mieux connaître ce qu'est l'enfant, mais l'enfant change aujourd'hui, à cause de la place de plus en plus grande qu'imprudemment la société d'adultes lui fait dans son sein. Nous renvoyons, sur ce point à ce que nous écrivions dans notre 22^e Cahier, en commentant notre première série de conférences. Et l'enfant change en outre par le fait même de l'attitude différente que prennent les maîtres qui veulent essayer de conformer leur pratique scolaire aux théories de l'éducation nouvelle. Si bien qu'ils se trouvent fréquemment en présence de difficultés de détail qui, sans être d'une extrême gravité, compliquent leur tâche, et dont ils ne peuvent toujours trouver la solution ni dans une application de théories qui, au premier abord du moins, en paraissent trop lointaines, ni dans leur expérience qui, naturellement, y est étrangère, puisqu'il s'agit de cas nouveaux, ni dans leur ingéniosité qui ne saurait toujours suffire à tout. De là chez beaucoup d'entre eux un certain découragement qui vient de ce qu'ils ne peuvent trouver de

solution à ces difficultés irritantes et trop fréquemment renouvelées, et non moins aussi du fait qu'ils croient être seuls à les rencontrer pendant que d'autres, les ignorant, ne se promèneraient que dans des sentiers fleuris.

Par les quelques exemples qui vont suivre, nous voudrions leur montrer que ces autres partagent leurs soucis, connaissent des difficultés analogues, n'ont pas encore réussi à les résoudre, ou n'en ont trouvé que des solutions partielles. Et à la suite de cette première tentative nous voudrions que ce numéro annuel devint, une fois par an, une sorte de tribune libre où les membres de l'*École Nouvelle Française* qui enseignent, et d'ailleurs aussi bien les parents, signaleraient les difficultés qu'ils rencontrent à l'école ou dans la famille, et mettraient en commun leurs expériences, indiqueraient, pour le bénéfice de tous, ce qu'ils ont tenté, là où ils sont échoué, là où ils ont réussi, tous profitant ainsi de l'expérience de chacun.

CAS PARTICULIERS

Les difficultés suivantes nous ont été signalées.

Quelques-unes d'abord relatives au respect de règles connues et acceptées des écoliers.

1

Dans une école nouvelle, les enfants, bien qu'ayant reconnu et accepté la nécessité d'un silence relatif à l'intérieur de la maison, que la maîtresse soit ou non présente, se laissent néanmoins aller à faire du bruit, à crier, à se débânder quand la maîtresse n'est pas avec eux.

Ce cas est fréquent, dans beaucoup d'écoles. Il est irritant, quand ils viennent à en être témoins, pour les maîtres, qui sont toujours un peu surmenés nerveusement. Ils ont tendance à y voir, soit un acte volontaire de désobéissance (ce qui est douteux), soit la preuve que les écoliers n'ont pas encore atteint l'auto-discipline et la maîtrise de soi (ce qui est à rechercher). En tous cas, il faut essayer de trouver la cause du problème (il peut s'agir d'une simple détente sans importance aucune), d'en mesurer la valeur. C'est de quoi dépendra le traitement pédagogique.

2

Dans la cour ou au jardin le respect des règles de l'ordre est plus difficile à obtenir que dans la classe ou, en général, dans l'intérieur de la maison. Des papiers, des détritrus sont jetés à terre, des outils sont abandonnés sur place, ou rangés sans ordre.

Un des aspects particuliers du problème plus général de l'ordre. Dans l'école où a été observé le cas rapporté ici on attribue la difficulté à l'insuffisance ou à la mauvaise adaptation du matériel de rangement. On nous signale que de meilleurs résultats ont été obtenus en améliorant ce matériel, en l'adaptant mieux à la taille, à l'âge, aux goûts des enfants, et en l'augmentant en quantité. On peut chercher à faire passer les enfants d'un *ordre-opération négative* (jeter des objets dans un coin simplement pour ne plus les voir « traîner ») à un *ordre-opération positive* (ranger des objets dans une place qui leur convient exactement et où l'enfant peut donc prendre plaisir à les disposer en ordre) (1).

(1) Ajoutons aussi peut-être cette idée vague, qu'on rencontre chez beaucoup de grandes personnes, que le « dedans » doit être propre et bien rangé, mais que ce n'est nullement nécessaire pour le « dehors ».

3

Pendant les récréations communes, la règle suivant laquelle les grands ne doivent pas prendre les jouets des petits, (trottinettes, etc.) n'est pas observée,

On n'a trouvé que des solutions de fortune : ou renforcer la règle, ce qui est contraire aux principes de l'éducation nouvelle, et de l'école nouvelle dans laquelle le cas nous est signalé, ou parquer les petits dans un coin de la cour, ce qui leur est pénible, et oblige quand même à une surveillance redoublée. Une augmentation des crédits permettant d'acheter un plus grand nombre de jouets ne résoudrait peut-être même pas le problème. Un « grand » a souvent envie, provisoirement, d'un jouet dont il n'a nul besoin, simplement parce qu'il le voit entre les mains d'un « petit », ou parce qu'il estime qu'il s'en servira mieux que lui. La solution consisterait sans doute dans l'organisation, qui n'est malheureusement pas toujours possible, de récréations distinctes. La parole est à nos lecteurs.

4

La règle interdisant aux élèves de rentrer dans la maison pendant les récréations sans prévenir le maître de service, est souvent violée.

Il en est ainsi presque sans exception, dans toutes les écoles publiques, où pourtant elle est en principe très stricte à cause de la possibilité des larcins ou des accidents. Elle est souvent enfreinte par la faute des maîtres eux-mêmes qui autorisent, sous des prétextes quelconques, ces infractions. Dans l'école dont il est question, les infractions ont une cause, ou plutôt des causes, qu'il faut chercher. Incompréhension sans doute chez les uns (pourquoi ne pas rentrer dans la maison, si on a tout à coup besoin de quelque chose qui y est, si on veut se cacher au cours d'un jeu) ; insouciance chez d'autres (on a accepté la règle, il est vrai, mais l'infraction par hasard n'est pas

bien grave) ; préméditation chez d'autres (pour telle ou telle raison). La solution est encore à chercher.

5

La règle ordonnant le respect des objets communs à tous (outils, jeux, corbeilles, etc...) est mal observée.

On ne nous dit pas si l'observation de la règle s'améliore ou non avec l'âge. Pour les petits, quand les crédits le permettent, il semble qu'on doive essayer d'arriver aux objets individuels, dans tous les cas où c'est possible. Pensons à l'épisode du roman pédagogique de H. G. Wells, *Joan and Peter*, au cours duquel le père, alors que les enfants sont encore très jeunes, tente de les entraîner à la propriété collective qui engendre des disputes, ou des destructions, alors que la nurse, bien plus réaliste, aussitôt que le père a le dos tourné, sépare le parquet de la nursery en deux parties à l'aide d'une grande ligne tracée à la craie, et dit aux petits : « Ça, c'est la place de Jeanne, ça, la place de Pierre, ça c'est l'ours de Jeanne, ça l'ours de Pierre, etc. ». Et tout se passe très bien. L'erreur vient quelquefois de vouloir établir trop tôt la vie et la propriété collectives. Mais les cas sont à examiner de près.

6

On nous signale également les difficultés causées par les cas particuliers, le cas de ceux que les Américains appellent les enfants problèmes.

Le nombre de ces enfants est évidemment très variable : on nous donne pour une classe une proportion de 20 % de caractériels légers. Des précautions sont d'abord à prendre. Il ne faut pas se hâter de classer parmi les enfants-problèmes des élèves qui causent au maître

quelques difficultés, quelquefois simplement parce qu'ils sont dans une classe qui ne leur convient pas, mais qui sont des enfants normaux. Les difficultés sont moindres dans une école nouvelle, avec le travail individualisé, ou le travail par groupes, mais enfin elles se rencontrent quelquefois. Il faut alors ou s'adresser à un psychologue scolaire, ou chercher, par une observation attentive, les causes de l'inadaptation, et, si possible, le remède.

L'entente avec les parents sera plus que jamais ici nécessaire. Les parents, nous dit-on, ne comprennent pas très bien pour la plupart (même les plus compréhensifs) que le professeur est souvent dans l'impossibilité de faire « rendre » scolairement un enfant tant que celui-ci a des difficultés de caractère. Nous rencontrons là ce problème plus général des relations famille-école qui nous a toujours préoccupés, et auquel nous nous proposons de consacrer un débat comme nous l'annonçons plus haut, au cours de notre prochain stage.

7

On nous signale aussi les difficultés rencontrées par le Directeur ou la Directrice, d'une école, dans le choix, la formation et la direction des divers professeurs.

Il y a là des cas particuliers pour lesquels sont valables bien des solutions et c'est surtout ici que l'expérience de chacun pourrait profiter à tous.

On nous a signalé d'autres problèmes sous forme de questions pour lesquelles ici encore les réponses des praticiens seraient préférables à un examen théorique.

8

Le premier concerne les fêtes scolaires (annuelles ou périodiques).

Convient-il d'en faire ? Ceux qui en ont fait dans leur école une habitude et une tradition pourront nous donner ici un avis précieux. Comment doit-on les organiser ? Convient-il d'y associer seulement les plus grands élèves, ou tous les élèves de l'école ? Comment doit-on les préparer ? Longtemps à l'avance, ou seulement une ou deux semaines avant la fête ? Quelle part les maîtres doivent-ils prendre à cette préparation et à la fête elle-même ?

9

Pour instaurer et favoriser la vie communautaire à l'école, on a abandonné à peu près partout le système des assemblées générales d'élèves, qui connurent une si grande vogue au temps des républiques scolaires. Mais on conserve encore, dans certaines écoles, soit occasionnellement, soit d'une façon régulière, la pratique de réunions de délégués de classes qui, élus par leurs camarades, se réunissent sous l'autorité du directeur pour discuter de certaines questions touchant la vie de l'école, la discipline intérieure et communiquent ensuite à leurs camarades les décisions prises. Ce système a connu ici un plein succès, a rencontré là des difficultés. Sur ce point encore des confrontations d'expériences seraient utiles.

10

Il a enfin été rappelé par différents maîtres un problème moral, assez rare, sans doute, mais trop fréquent encore pour ne pas leur

causer des inquiétudes. Il s'agit des petits vols commis par des élèves sur des objets appartenant à des camarades ou sur le matériel de l'école.

Ces vols semblent se produire d'ailleurs aussi bien là où les élèves sont soumis à une discipline très contraignante, et là où règne une plus grande liberté. Sont-ils dus exclusivement à des particularités individuelles et représentent-ils une forme de compensation pour tel ou tel individu frustré matériellement ou affectivement ? Sont-ils dus à une autre cause ? Que peut-on faire quand on se trouve en présence d'un acte de ce genre ? Quand le coupable est connu ? Quand il est inconnu ?



Ces questions que nous venons d'énumérer, et qui constituent des problèmes éducatifs plutôt que pédagogiques, nous paraissent significatives, encore que nous n'ayons pu en présenter ici qu'un petit nombre. Elles permettent, nous semble-t-il, aux éducateurs, de se préserver de deux positions extrêmes et opposées, consistant à soutenir l'une que, quand il s'agit d'éducation, il n'y a que des cas particuliers, l'autre qu'il n'y a pas de cas particuliers. La première a conduit pendant longtemps tant de maîtres à s'opposer à toute théorie pédagogique, à refuser de s'informer dans le domaine de la pédagogie (comme ils refusaient de le faire dans le domaine de la psychologie de l'enfant, sous le prétexte qu'il n'y a pas deux enfants semblables) et à se fier uniquement à leur expérience (ou à ce qu'ils appelaient de ce nom), à une clairvoyance complaisamment supposée, et à leur infériorité personnelle. De la méfiance envers la théorie, sous le prétexte qu'une théorie générale ne peut s'appliquer à l'infinie diversité

des cas particuliers, ils passaient à l'ignorance volontaire de la théorie en ne voulant utiliser que leur pure pratique. Ils ne prenaient pas conscience d'abord que cette infinie diversité des cas particuliers n'était par eux que présumée pour les besoins de la cause, que rien ne la prouvait, et que d'autre part il était singulier de leur part de l'affirmer et en même temps de continuer à donner un enseignement collectif qui le niait, puisqu'ils prétendaient ainsi à donner un enseignement commun à ceux qui, selon leur affirmation, n'avaient rien de commun. D'autre part, tout en affirmant qu'ils croyaient plus juste de se fier moins à une théorie générale qu'à une pratique pédagogique tenant compte des cas particuliers, ils conféraient peu à peu, sans le vouloir et presque sans en prendre conscience, à leur pratique une valeur générale et une constance qui la transformaient en une théorie, qui ne reposait ni sur les constructions de la pédagogie et de la psychologie de l'enfant, ni sur la comparaison de cas particuliers. Chacun, ignorant les théories édifiées avant lui, faisant de sa pratique sa théorie.

D'un autre côté, ceux qui niaient l'existence de cas particuliers aboutissaient mais plus rapidement, au même résultat. Comme les premiers, après s'en être servis comme argument, arrivaient à ne plus tenir compte des cas particuliers, ceux-ci commençaient par ne pas en tenir compte, les ignoraient, et pratiquaient ou essayaient de mettre en pratique des théories pédagogiques qui ne pouvaient, par définition, couvrir tous les cas particuliers.

Ce qui ne veut nullement dire d'ailleurs que telle ou telle théorie, telle ou telle généralisation dans le domaine de la psychologie de l'enfant, telle ou telle méthode dans celui de la pédagogie, soit sujette à caution. Mais la *situation* éducative à laquelle s'appliquent ces théories et ces méthodes contient un grand nombre d'éléments dont quelques-uns sont tels qu'ils le compliquent considérablement et risquent de fausser ces théories et ces méthodes. Ces éléments qui sont, essentiellement, l'élève, le maître et le milieu scolaire, et le milieu familial, dans bien des cas, nous pourrions même dire dans la plupart des cas, s'équilibrent et s'harmonisent assez pour se soumettre aisément à une organisation pédagogique générale qui a tenu compte de leur nature. Mais il suffit que ou bien l'élève, ou bien le maître, ou bien les parents rompent cet équilibre en prenant une importance dé-

mesurée, pour qu'on se trouve en présence d'un ou de plusieurs de ces cas particuliers dont nous venons de signaler quelques-uns, et pour lesquels nous devons tout naturellement cette fois, faire appel à l'expérience et à l'ingéniosité des praticiens de l'éducation.

Ainsi on ne peut pas dire que ces problèmes particuliers, dont l'importance n'échappe à personne, et qui préoccupent à la fois les éducateurs qui viennent de nous les signaler, et tant d'autres qui les ont rencontrés, compromettent la validité de telles conclusions psychologiques ou de telles théories pédagogiques, pas plus qu'on ne peut dire que telle inappétence, tel phénomène allergique, démentent des règles universellement adoptées d'alimentation ou d'hygiène générale. Bien au contraire, plus une théorie est comprise, plus justement, plus constamment elle est appliquée, plus les cas particuliers apparaissent, plus ils sont faciles, sinon à résoudre, du moins à saisir. Supposons par exemple que dans une classe un maître, au gré de son humeur, use tantôt d'une autorité souveraine, tantôt relâche un peu de cette autorité, tantôt accorde à ses élèves une liberté encore plus grande, il est clair que, à certains moments difficiles, quand certains de ses élèves ne *suivront* pas avec la souplesse convenable ces changements d'humeur, se montreront rebelles quand le maître se veut autoritaire, et trop dociles quand il désire les libérer un peu, il lui sera impossible de déceler même en quoi consistent ces cas particuliers, puisqu'il ne pourra savoir s'ils sont dus aux élèves qui les créent ou à lui-même.

Au contraire qu'un maître introduise dans la classe, d'une façon régulière et systématique, une liberté conforme aux principes de l'éducation nouvelle, et au véritable sens de ce mot, qu'il laisse ses élèves en bénéficier dans l'ordre (ce qui est le sens même du mot dans l'éducation), qu'il se soumette lui-même régulièrement, sans caprice, à cette liberté ordonnée, qu'il se soit assuré la coopération de parents qui, à l'intérieur de la famille, imiteront l'exemple qu'il donne lui-même à l'intérieur de l'école — alors, s'il se produit dans l'école de la part d'un ou de plusieurs élèves, un dérèglement, un abus de liberté, analogues à ceux que nous signalions plus haut, il aura toutes les chances de le déceler, d'en analyser les causes, d'en découvrir le remède. Le cas qui l'occupe et le gêne sera vraiment un cas *particulier*.

c'est-à-dire une dérogation à une règle générale qui, jusqu'ici, s'est trouvée opérante. Il fera vraiment une expérience pédagogique, dans le sens de toute expérience scientifique, c'est-à-dire que, connaissant toutes les données, ou au moins des données essentielles de ce problème de la liberté pédagogique qu'il avait jusqu'ici résolu, il pourra trouver celle de ces données qui a *varié*, et qui par suite, ayant fait varier le problème en a compromis la solution. Ce sont seulement ces cas particuliers, qui lui feront découvrir ou bien qu'il a lui-même, par humeur, par fatigue, par commodité, restreint la liberté sur des points sur lesquels il l'avait jusqu'ici laissée complète — ou bien au contraire qu'il a laissé çà et là le caprice s'installer au détriment de l'ordre et de la liberté vraie — ou bien que dans telle famille on s'est peu à peu relâché des principes qu'on avait admis jusque-là — ou bien enfin, que tel enfant manifeste des troubles dont il faut chercher la nature et l'origine et essayer de découvrir le remède.

On voit l'utilité et l'importance de ces cas particuliers, dont nous avons mentionné des exemples. Comme nous le disions, ces exemples sont sans doute destinés d'abord, dans notre esprit, à rassurer tous ceux qui croient rencontrer dans leur pratique scolaire des événements insolites, presque uniques, et déconcertants et décourageants par cela même. Mais ils constituent bien aussi une invitation à ce que (et plus nombreux seront les cas qui nous seront signalés, plus les chances de réussite seront grandes) arrive à se constituer une méthode générale de traiter des cas particuliers, par la recherche méthodique des causes possibles. J'ai expliqué à mes élèves ; et ils paraissent avoir compris, qu'ils ne doivent pas rentrer en classe pendant les récréations. Or, il arrive que quelques-uns contreviennent à cette règle. Voilà un problème nouveau, un cas particulier constituant une dérogation à la règle générale. Examinons-le et tâchons d'en distinguer tous les éléments : a) sont-ce toujours les mêmes élèves qui sont coupables ? b) Si oui, ont-ils des raisons, ou ne désobéissent-ils que par espièglerie ? c) Peut-on découvrir des raisons caractérologiques, ou familiales ? d) Sont-ce des élèves quelconques ? e) Me suis-je aperçu une ou deux fois du fait, et ai-je négligé de réagir ? f) D'une façon plus générale y a-t-il quelque désordre dans la liberté ordonnée de l'école ? etc... On voit comment chaque cas particulier peut être

analysé, décomposé en ses éléments, recherche qui permet d'entrevoir la solution, et souvent de voir reparaître une théorie psychologique ou pédagogique que le cas paraissait d'abord contredire.

C'est une raison de plus pour laquelle nous avons tenu dans ce numéro, et pour laquelle nous continuerons chaque année, à faire une place à des cas de ce genre, et pourquoi nous insistons à nouveau auprès de nos lecteurs pour qu'ils ne craignent pas de nous en envoyer le plus nombreux possible, et qu'ils nous indiquent les solutions qu'ils ont adoptées. Encore une fois nous pourrons ainsi les examiner et les discuter en commun, pour le plus grand profit de tous.



III

SITUATION DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

Le mouvement pédagogique, en France, et à l'étranger, au cours des deux dernières années a été extrêmement important, et a touché à toutes sortes de sujets.

BIBLIOGRAPHIE

De ce mouvement l'*Ecole Nouvelle Française* a été tenue au courant par deux précieuses publications bibliographiques : en France le *Bulletin Analytique* de la Section de Philosophie du Centre de la Recherche Scientifique, qui paraît tous les trois mois et analyse sous chaque numéro en quelques lignes des centaines d'ouvrages et d'articles de revues en toutes langues relatifs à toutes les disciplines philosophiques : en Belgique, les *Paedagogiae Belgicae* que dirige M. Planck, professeur à l'Université de Gand, également riches, et surtout répertoire de toutes les thèses soutenues dans les différentes Universités de Belgique et non publiées.

HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

Pour l'histoire de la pédagogie, outre les ouvrages que nous avons signalés et recensés (Driesch et Esterhues, Flores d'Arcaïs, W. Lustenberger) nous avons à mentionner ceux de A.-V. Judges, *Pioneers of english education* (Owen, Bentham, M. Arnold, etc., Londres, Faber and Faber), de I. Lézine, *Makarenko, Pédagogue soviétique* (Paris, P. U. F.), auquel il faudrait joindre les deux articles de M. Casotti, *Makarenko et la Pédagogie*, parus dans la revue italienne, *Pedagogia e Vita*. Signalons encore le solide travail de L. Borghi, le grand spécialiste italien de la pédagogie américaine, sur la pédagogie de Dewey dans la revue italienne *Scuola e Citta* dirigée par le pédagogue italien bien connu E. Codignola, le fondateur de la *Scuola e Citta* Pestalozzi de Florence. E. Codignola vient de faire paraître une nouvelle édition de son histoire de l'éducation : *Il Problemo dell'Educazione* (Florence, La Nuova Italia). Le livre de Lustenberg, les livres et les articles de Borghi mériteraient d'être traduits en français pour nous empêcher d'oublier Dewey, le grand maître de l'éducation nouvelle, sur lequel M^{me} Hatinguais, la Directrice du Centre Pédagogique International de Sèvres, vient encore récemment d'attirer l'attention par une belle conférence. En France l'histoire de la fondation du Musée Pédagogique vient d'être étudiée par M. J. Majault.

PÉDAGOGIE GÉNÉRALE

Dans l'ordre de la pédagogie générale, nous rappelons les ouvrages déjà recensés de Bloch, Claparède, Joulia, Mesnard, Washburne. En outre ont paru le long et riche rapport de M. G. Canguilhem sur l'importante enquête internationale entreprise par l'Unesco : *L'Enseignement de la Philosophie* : les livres de F. de Bartolomeis (qui a traduit en italien la *méthode de travail par groupes* de M. Cousinet) sur la science pédagogique (*La Pedagogia come Scienza*, Florence, la Nuova Italia) ; de G. Palmade : *Les méthodes en Pédagogie* (Paris,

P. U. F.), celui de P. A. Rey-Herme : *Orientations pédagogiques* (Paris, Ed. Tequi). Ajoutons-y un grand nombre d'articles parus sur les méthodes actives dans les revues italiennes *Scuola e Città*, *Scuola secondaria*, *Ricerche Didattiche*, *Puer*, dans la revue anglaise *The new Era*, organe de la section anglaise de la *New education Fellowship*, dans la revue allemande *Bildung und erziehung*, dans la revue suisse *L'Éducateur*, dans la revue française *Educateurs*, dans les *Cahiers Pédagogiques pour l'Enseignement du Second Degré*. Le travail libre par groupes connaît de plus en plus de faveur, particulièrement en Italie.

Pour la pédagogie expérimentale nous avons reçu de M. F. Cesse-
lin : *Calculateur de quotient intellectuel* (rappelons son excellent petit ouvrage de 1950 : *Comment évaluer le niveau intellectuel* (Paris, Ed. Bourrelier), de M. G. Mialaret : *Nouvelle Pédagogie Scientifique* (outre les ouvrages antérieurement recensés de Dottrens, Lindquist, Mialaret) (Paris, P. U. F.).

PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT

Pour la psychologie de l'enfant, les publications sont plus nombreuses encore. Outre les ouvrages déjà signalés (A. Berge, E. Boesch, G. Discoll, Le Moal, Mesnard, Tramer), nous avons reçu de M^{me} Favez-Boutonnier : *Le Dessin des Enfants* (Ed. du Scarabée), de M^{me} Gouin-Décarie, une de nos anciennes stagiaires canadiennes : *Le développement psychologique de l'Enfant* (Montréal, Ed. Fides), de W. Guyer : *Wir wir Lernen* (Zurich, Ed. Rentsch), du Dr Köhler : *Les problèmes neuro-psychiatriques et médico-pédagogiques de l'enfant*, et *Les déficiences intellectuelles chez l'enfant* (P. U. F.), de M. Malrieu, ses deux thèses : *Les émotions et la personnalité de l'enfant* et *Les origines de la conscience du temps* (P. U. F.), de A. Rey, le professeur de Genève : *Arriération mentale et premiers exercices éducatifs* (Neuchâtel, Delachaux), de G. Rioux : *Dessin et structure mentale* (P. U. F.), du Dr G. Robin : *Les difficultés scolaires chez l'enfant* (P. U.

F.), de S. R. Slavon (dont nous avons analysé en 1949 la *Practice of group therapy*) une traduction française : *Psychothérapie analytique de groupe* (P. U. F.). Il faudrait y ajouter différents travaux publiés par les revues *Enfance*, le *Journal de psychologie appliquée*, *Sauvegarde*, *Rééducation*, et les conférences publiées par l'École des Parents. Ajoutons-y pour la psychologie de l'adolescence le livre récent du Dr J. Rouart : *Psychopathologie de la puberté et de l'adolescence*.

ÉDUCATION FAMILIALE

Sur l'éducation familiale ont paru, outre d'importantes conférences de l'École des Parents de Paris et de l'École des Parents de Chambéry (dirigée par notre collaborateur M. Chambre), les ouvrages du Dr Beverly : *Pour comprendre nos enfants, mettons-nous à leur place* (Paris, Aubier) ; du Dr Percheron : *Mon fils, ma fille et moi* (Hachette) ; du Dr Lesne : *Comment élever nos enfants* (Les Editions sociales françaises) ; de P. Dufoyer : *L'Ame enfantine expliquée aux mamans* (Casterman) ; du Dr Porot : *L'Enfant et les relations familiales* (P. U. F.) ; du Dr A. Berge : *L'Écolier difficile* (Ed. Bourrellier).

DISCIPLINES DIVERSES

Pour les différentes matières du programme, ont paru :

Pour l'arithmétique (outre Mialaret, déjà cité), les livres de A. M. M. de Moralès : *Recherche psycho-pédagogique sur la solution des problèmes d'arithmétique* (Nauwelaert) ; et de R. Taton : *Le calcul*

mental (P. U. F.). Ajoutons des articles parus dans *Enfance*, dans les *Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du second degré*, dans les publications du *Centre National de documentation pédagogique* (dirigé par M. Gal) et du *Groupe Français d'éducation nouvelle*, et le rapport publié par les *Ricerche didattiche* du Congrès Italien consacré à cette discipline.

Pour l'enseignement de l'histoire : l'ouvrage de C. P. Hill : *L'Enseignement de l'Histoire* (Unesco), et l'ouvrage général également publié par l'Unesco : *Histoire, Géographie et Education sociale*. En outre l'enquête entreprise par M. Gal et signalée dans le *Cahier du Centre National de Documentation Pédagogique*, dans *l'Education Nationale*, et dans un bulletin du *Groupe Français d'Education Nouvelle*.

Pour l'enseignement de la géographie, outre le travail qui a été fait au Laboratoire de psychologie expérimentale de Genève sous les Directions successives de R. Dottrens et de S. Roller, l'ouvrage collectif dirigé par M. Sorre : *L'Enseignement de la Géographie* (Ed. Bourrellier).

Pour l'enseignement des langues vivantes, les communications faites au Congrès de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes publiées par les *Amis de Sèvres*, les articles parus dans *l'Americain French Review*, et deux ouvrages importants. A. Bohlen : *Methodik des neusprashlichen unterricht* (Heidelberg, Quelle et Meyer), et V. Mallinson : *Teaching a modern language* (Londres, Heinemann).

Pour l'enseignement de la lecture, des articles dans *Enfance* et G. Chassigny : *L'Apprentissage de la lecture* (Presses Universitaires).

A l'enseignement de l'orthographe ont été consacrés l'enquête de Gloton (*Centre national de Documentation pédagogique*) qui a confirmé des résultats connus depuis longtemps, et le livre de J. Simon dont nous avons parlé.

Pour l'enseignement de la musique, outre l'ouvrage de Pape, déjà signalé, indiquons Berge et A. Schmolke : *Singen und spielen* (Bochum,

Ed. Kampf), et M. E. Wilson : *How to help your child with music* (New-York, Schuman), et divers articles parus dans *L'Education Nationale*.

Pour l'enseignement audio-visuel, les recherches poursuivies par M. Zazzo et d'autres à l'Institut de Filmologie, et les enquêtes ou expériences faites çà et là (des indications dans le *Cahier du Centre National de Documentation Pédagogique*, dans les *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*), outre l'ouvrage antérieurement signalé de Hacquard, ceux de P. Bauchard : *La Presse, le Film, et la Radio pour enfants* (Unesco) ; de L. Lunders : *Introduction aux problèmes du cinéma et de la jeunesse* (Ed. Universitaires) ; M. Thomez et Y. Hébard : *Le Film au service de la première éducation* (Ed. Bourrellet).

LITTÉRATURE ENFANTINE

La littérature et la presse pour les enfants et les adolescents a donné lieu à divers articles dans *l'Education Nationale*, et *Vers l'Education Nouvelle*, la revue des C. E. M. E. A. Tout un numéro spécial de *Enfance* a été consacré à ce problème qui est encore plus difficile à résoudre, depuis que les enfants sont presque autant victimes de la presse pour enfants que de la presse qui n'est pas pour enfants. Signalons également l'article courageux et lucide de M^{me} Libretti sur les *Fumetti* dans *l'Educatore Italiano*.

La revue *Vers l'Education Nouvelle*, complétée par *Ensemble*, poursuit régulièrement son utile travail d'amélioration et de perfectionnement des colonies de vacances. La revue américaine *Childhood Education* continue à publier des numéros spéciaux dont le dernier consacré aux constructions scolaires contenait d'utiles indications.

Naturellement, en ce qui concerne les articles parus dans les revues françaises et étrangères, ce tableau ne saurait être complet. Ce que nous avons voulu seulement, c'est à la fois indiquer aux membres de l'Ecole Nouvelle Française de quels ouvrages s'est enrichie notre bibliothèque qui leur est toujours ouverte tous les jeudis, et les renseigner sur l'importance d'un mouvement pédagogique qui ne semble pas, cette fois, devoir s'arrêter. Il suffirait, pour se rendre compte de cette importance, d'ajouter à tout ce que nous avons dit la place que tiennent les problèmes d'éducation dans l'opinion publique, dans les revues autre que les revues pédagogiques dans la grande presse. Tout n'est pas d'égale valeur dans ce que nous avons signalé, ni de permanence assurée, mais tous ces ouvrages et ces articles sont la marque d'efforts consciencieux, et pour beaucoup, d'efforts en faveur de l'éducation nouvelle.

Ce qui est en effet un trait significatif de notre temps, c'est l'intérêt qui se manifeste, dans toutes les classes de la société, en faveur de l'éducation. Nous avons déjà rappelé qu'un pareil intérêt était né au lendemain de la précédente guerre, mais il s'était assez rapidement éteint. Celui-ci dure depuis 10 ans, et tend plutôt à s'accroître. Sans doute il s'agit de la part des parents d'un intérêt, si on peut dire, qui n'est pas complètement désintéressé. Les conséquences de la surnatalité, l'insuffisance des locaux scolaires, l'encombrement des carrières leur causent des soucis en ce qui concerne à la fois le présent et l'avenir de leurs enfants. Mais d'autre part, grâce en partie à l'activité de plus en plus grande des Associations de Parents, les rapports entre la famille et l'école deviennent chaque jour plus étroits. L'institution dans l'enseignement du second degré, des classes nouvelles, les progrès de l'éducation nouvelle, les initiatives prises par beaucoup d'éducateurs du primaire et du secondaire ont de plus en plus attiré l'attention des familles sur l'école et leur ont donné plus de hardiesse pour chercher à s'en faire ouvrir les portes et à regarder ce qui s'y passe. De leur côté les éducateurs ont reçu ces avances plus favorablement qu'ils ne l'avaient fait autrefois, la quantité malheureusement plus grande d'enfants difficiles les y a en outre obligés. Enfin, l'activité des psychologues scolaires, des centres médico-pédagogiques

a servi d'intermédiaire et contribué à renforcer une alliance qui paraît de plus en plus nécessaire.

Il semble bien aujourd'hui que tout le monde soit d'accord que la famille ne peut plus se passer de l'école, ni l'école de la famille. Et ni l'une ni l'autre ne peuvent se passer de ce travail intense auquel se livrent en faveur de l'éducation psychologues et pédagogues, travail que nous venons de passer rapidement en revue. Jamais la science n'a autant travaillé pour l'éducation ; nous sommes loin d'être au bout de la route, mais nous savons de mieux en mieux où nous allons.

DÉJA PARUS

1. Les Principes de l'Education Nouvelle (F. CHATELAIN).
2. L'Education nouvelle dans la famille (P. GOUTET et Anne JACQUES). (*épuisé*).
3. L'expression dans l'éducation nouvelle (R. COUSINET).
4. Utilisation des Musées à l'école active (G. DREYFUS-SÉE).
5. Un centre d'intérêt dans une école du Nord (G. LARY).
6. Une école rurale belge : Clabecq (R. CHÉRON).
7. L'apprentissage de la lecture (M. MANENT).
8. L'Etude du Milieu (L. LEFÈVRE).
9. Bêtes et Plantes en classe (Ch. MARTIN).
10. La discipline dans l'éducation nouvelle (F. CHATELAIN).
11. L'Etude Sociale (R. COUSINET).
12. La documentation dans l'éducation nouvelle.
13. Le Jeu dramatique et l'enfant (J. MAJAUULT).
14. Une école de Parents (P. CHAMBRE).
15. L'Education musicale (R. COUSINET).
16. L'Utilisation des Loisirs (Y. WIDMANN).
17. Une école nouvelle, La Source, à Bellevue (Seine-et-Oise).
18. Enfants déficients (D^r HOFFER et M^{me} LAUNAY).
19. L'Etat présent de l'Education Nouvelle. Position de l'Ecole Nouvelle Française (R. COUSINET et F. CHATELAIN).
20. Le Home chez nous (Ad. FERRIÈRE).
21. Exemple de travail libre (M. C. MOUZE).
22. La collection de timbres à l'Ecole (M. IGOT).
23. Expériences d'apprentissage de la lecture (M. BOITRUCHE).
24. Petite Chronologie de l'Education nouvelle (R. COUSINET).
25. Un essai d'enseignement du dessin (F. LECLERC).
26. Vers une rénovation de l'enseignement du latin.





L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

1, rue Garancière, Paris (6^e)

EDITIONS DES PRESSES D'ILE DE FRANCE