

D

École nouvelle
française

Françoise Jasson



Bilan de 8 années
à « La Source »

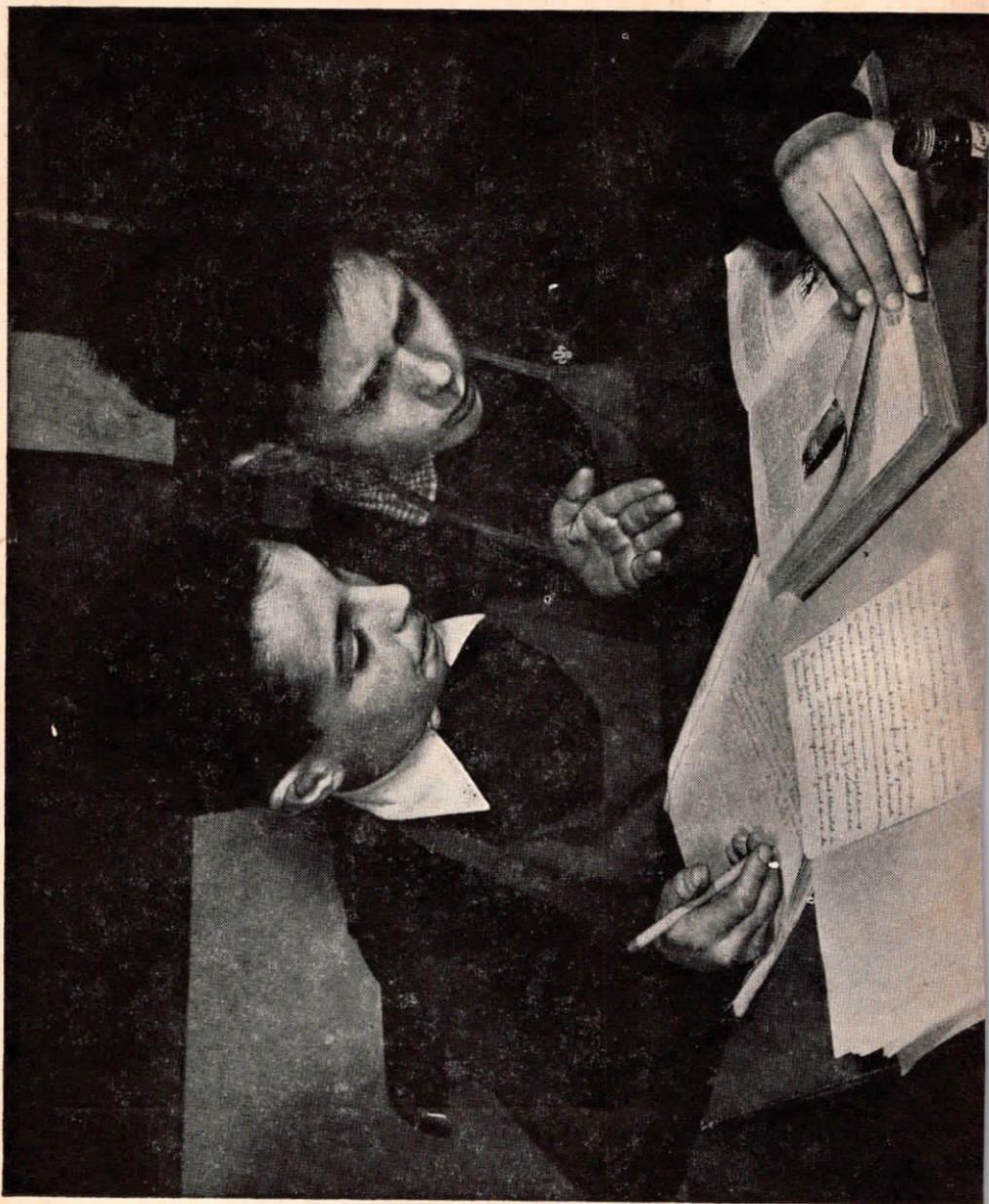
44



ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS

1956



AVANT-PROPOS

Ce Cahier contient les textes de la conférence faite par Mlle Jasson, Directrice de la Source, à nos journées pédagogiques de février 1955, et la présentation de M. Debesse. Ceux qui ont assisté à cette réunion seront heureux, sans nul doute, d'en réentendre un important écho. Les autres trouveront ici les données d'un problème auquel l'éducation nouvelle doit aujourd'hui faire face, le problème de l'adolescence, et de l'éducation des adolescents. Ce problème, posé et étudié par Stanley Hall il y a plus de 50 ans, avait été malheureusement presque délaissé par les psychologues et les pédagogues. On sait avec quelle vigueur, avec quelle pénétration, M. Debesse, l'éminent professeur de la Faculté de Strasbourg, a repris, il y a près de 20 ans, la question oubliée à laquelle il ne cesse d'ajouter des éléments nouveaux. Peut-être en effet, quand enfin les éducateurs auront accepté de laisser l'enfance aux enfants, sera-t-il nécessaire de s'occuper de l'éducation des adolescents, et peut-être est-ce seulement pour cet âge que l'éducation aura un sens. C'est ce que recherchent ici les auteurs, aidés, l'un d'une réflexion méthodique, l'autre d'une expérience journalière aux prises avec des difficultés pratiques.

R. C.

POUR UNE PSYCHOPÉDAGOGIE DE L'ADOLESCENCE

*Allocution prononcée comme Président de séance
par M. Maurice DEBESSE
Professeur à la Faculté des Lettres de Strasbourg*

La psychopédagogie, j'entends par là une pédagogie fondée sur la psychologie de l'élève, a transformé depuis un demi-siècle d'importants secteurs de l'éducation française, mais de façon fort inégale.

C'est ainsi qu'en ce qui concerne la période préscolaire, on peut dire que la psychopédagogie a gagné la partie : bien que la pratique reste souvent encore assez loin d'une adaptation constante aux besoins du jeune enfant, les progrès des méthodes sont tels qu'ils font, j'aime à le répéter, des Maternelles et des Jardins d'enfants, l'aile marchande de notre pédagogie. L'âge scolaire a suscité au niveau de l'enseignement élémentaire, d'innombrables et courageux efforts ; mais là les résistances sont loin d'avoir cessé : la primauté accordée au savoir, la hantise de l'examen (en l'occasion, du Certificat d'Etudes), la prudence des autorités scolaires installées dans le compromis comme dans un fauteuil continuent à freiner l'élan de l'éducation nouvelle.

Pour ce qui touche à l'adolescence, la situation est beaucoup moins favorable encore.

Sans doute, des voies nouvelles ont été ouvertes et des progrès ont été accomplis. L'encouragement aux sports, quoique de-

meurant suspect à une partie de l'intelligentsia pédagogique, la pratique du self-government dans certains internats et surtout dans les mouvements de jeunesse, l'effort actuel en vue de la rééducation des mineurs délinquants sont autant de signes favorables. Mais à ce dernier exemple près, il faut remarquer qu'il s'agit surtout soit d'expériences limitées, coûteuses, et pratiquement réservées à des adolescents d'origine aisée, soit de mouvements éducatifs nettement orientés, dans lesquels les préoccupations psychologiques sont peu de chose au regard des soucis moraux, religieux ou politiques qui les animent. Il est indiscutable que la masse des jeunes gens ne bénéficie pas encore d'une formation psychopédagogique.

En outre, il n'existe pour l'adolescence aucune grande doctrine d'éducation nouvelle comparable à celles qu'a suscitées l'enfance. Les méthodes nouvelles elles-mêmes pâlisent, appliquées aux adolescents, ou bien elles exécutent de significatifs replis stratégiques : c'est ainsi qu'à l'École decrolyenne de l'Ermitage, les traditionnels enseignements distincts reprennent auprès des grands élèves, et que l'expérience de nos Classes nouvelles s'est arrêtée à la fin du 1^{er} cycle des études secondaires. Il y a bien, à l'étranger, quelques lycées montessoriens ; ils prolongent, en l'adaptant à une nouvelle période de la croissance, la méthode qui a bouleversé l'éducation des petits, mais on doit reconnaître que les vues de Maria Montessori concernant la formation des jeunes gens, telles qu'elles s'expriment dans sa conférence sur *Les étapes de l'éducation* et dans son livre *De l'enfant à l'adolescent*, restent assez schématiques.

Bref, à mesure que l'enfant grandit, les applications de la psychopédagogie se rétrécissent comme la peau de chagrin.

* * *

Les raisons d'être de cette situation sont complexes.

Les unes, la routine, le poids des traditions scolaires pourraient être mis en avant à tous les moments de l'éducation. Limitons-nous donc aux autres, à celles qui concernent plus spécialement l'adolescence.

L'insuffisance des recherches psychologiques a sans conteste une part de responsabilité dans le piétinement pédagogique ac-

tuel. Les éducateurs vivent, en ce qui concerne les jeunes gens, sur des lieux communs plus ou moins inexacts. Ce n'est pas complètement leur faute, car la carte psychologique de l'adolescence a encore d'énormes lacunes. L'étude de l'évolution intellectuelle durant la dernière étape de la croissance vient d'être entreprise à l'Institut J.-J. Rousseau, mais ce n'est encore qu'un début ; des mentalités juvéniles, celles de l'apprenti, du scout, du jeune délinquant, etc... nous restent à peu près inconnues. Chose plus grave, une psychologie orientée en fonction de critères sociaux, fondée sur l'idée de l'adaptation et de l'inadaptation, risque de nous donner une image aplatie, étriquée, tronquée de l'adolescence. On pense surtout à la *fonction d'apprentissage* de l'adolescence, et l'on oublie qu'elle a aussi, pour l'individu comme pour la société, une *fonction de dépassement* grâce au mouvement de prise de conscience de soi et d'affirmation de soi.

On peut donc admettre que l'état présent de la psychologie est l'une des causes de la timidité et de la faiblesse de la psychopédagogie des jeunes gens. Mais là n'est pas, à mon sens, la cause principale. Quand Dewey, Maria Montessori ou Decroly, pour ne parler que des disparus, ont défini leurs méthodes d'éducation, la psychologie de l'enfant n'avait pas atteint, à beaucoup près, la richesse et la précision que nous lui connaissons aujourd'hui ; on ne parlait encore ni d'égoïsme, ni d'identification, ni de techniques projectives, ni de dynamique de groupe, et pourtant cela ne les a pas empêchés d'être entendus et suivis.

L'adversaire le plus redoutable de la psychopédagogie de l'adolescence, c'est la pesée du corps médical.

Notre société accepte le jeu à l'âge du jeune enfant, elle le trouve aujourd'hui naturel et même souhaitable ; c'est un répit qu'elle lui accorde, car l'état de l'homme est alors loin. Au niveau de l'écolier, elle tolère, sans plus, les méthodes actives ; c'est qu'il s'agit encore d'un enfant. Mais vienne l'adolescence : fini de rire ! Il faut penser au rendement. Le monde adulte n'admet pas que l'adolescent ait pour mission première de s'exprimer et de s'épanouir. C'est pour lui un instrument, même quand il affirme le contraire dans ses discours officiels. La jeunesse doit servir. On dit plus prudemment : s'adapter aux tâches de la ma-

turité. Le mot adaptation prend ici des sens variés, qui ne sont pas tout désintéressés. C'est un pavillon qui couvre toutes sortes de marchandises, et parfois d'étranges trafics.

L'intolérance latente à l'égard des jeunes est sensiblement plus marquée dans les pays latins que dans les pays anglo-saxons, où l'adolescent se forme bien plus librement dans ses clubs.

Dans cette pesée anonyme, l'action de certaines composantes apparaît nettement. Celle des parents d'abord, qui s'exerce au nom de l'avenir du garçon et de la fille, mêlant curieusement et parfois furieusement au souci de la réussite de leurs enfants les ambitions, l'amour-propre et les préjugés familiaux. Celle aussi de l'enseignement, avec ses programmes démesurés et sa hantise des examens et, très tôt pour les apprentis, l'action de la vie professionnelle, les étudiants restant plus longtemps disponibles, du moins comme candidats aux examens et concours. L'industrie voit dans l'adolescence une main-d'œuvre à exercer et plus encore à incorporer ; certes, c'est là un progrès par rapport à l'exploitation cynique des jeunes travailleurs qu'a connue le dix-neuvième siècle, mais c'est aussi un obstacle à l'élaboration et à la généralisation d'une psychopédagogie efficace. L'action enfin de la politique, impatiente de mettre la jeunesse au service des partis et des idéologies : trop d'exemples récents nous le rappellent durement pour qu'il soit nécessaire d'insister.

Il convient d'ajouter que, par certains côtés de sa nature, l'adolescence se prête à ces actions conjuguées. Si, en effet, ses inquiétudes, son désir d'indépendance, son opposition, ses conflits avec l'entourage l'éloignent d'un alignement conformiste, son besoin de participation et même de communion, son goût de servir une cause, son admiration pour certains modèles l'y ramènent souvent et favorisent les manœuvres de confiscation dont elle est l'objet.

En somme, les responsables de la situation actuelle sont nombreux : les psychologues, la société adulte et, pour ma part mon négligeable, les adolescents eux-mêmes.

*
*

A regarder les choses de plus près, on découvre cependant,

à côté des obstacles, des éléments favorables à l'essor de la psychopédagogie de l'adolescence.

Tout d'abord, le besoin d'une rénovation de notre enseignement est ressenti de plus en plus dans l'Enseignement du second degré comme dans l'Enseignement supérieur. Si les plans de réforme se suivent et s'accablent depuis plus de dix ans dans les dossiers des ministères et des assemblées, des créations heureuses quoique limitées ont vu le jour : par exemple, celle des Psychologues scolaires, des Conseillers pédagogiques, des Centres pédagogiques régionaux, des Classes de réadaptation. En outre, un enseignement destiné à l'adolescence ouvrière grandit sous nos yeux dans les Centres d'apprentissage ; demain on peut l'espérer, ce sera le tour de l'adolescence rurale. Toute une pédagogie s'élabore de ce fait : pourquoi ne serait-ce pas une psychopédagogie ?

L'adolescent qui « continue ses études » au lycée puis à l'Université, des tiraillements plutôt qu'un mouvement accéléré de réformes. Faute de temps, je ne prendrai que deux exemples, celui de ce qu'on nomme volontiers « l'enseignement long », et celui de l'enseignement technique, tout en sachant que d'autres problèmes mériteraient également l'attention, en particulier celui des Cours Complémentaires ou celui des Ecoles Normales.

L'adolescent qui « continue ses études » au lycée puis à l'Université n'est pas soumis, comme on le croit souvent, à un régime désuet, totalement étranger aux données de la psychologie. L'année de philosophie à la fin des études secondaires, répond au besoin d'universalité, au goût de la discussion, à l'éveil culturel des jeunes esprits. De même, l'étudiant de Faculté travaille selon son rythme, un peu comme dans le Plan Dalton. Sachons donc reconnaître ce qu'il y a de bon dans notre système.

Mais, par contre, le même adolescent supporte le poids de traditions scolaires mal adoptées à sa nature et aux besoins de notre temps. Faut-il rappeler quelques exemples ?

1 — L'humanisme classique, qui fit à juste titre l'orgueil de notre enseignement dans le passé, demeure aujourd'hui, pour la plupart des professeurs, le seul idéal valable, alors que notre civilisation mécanicienne vide les classes A au bénéfice des sections scientifiques.

selection ?

2 — L'enseignement ex cathedra, sous la forme du « cours » magistral, réplique de la « leçon » de l'enseignement élémentaire, reste la méthode habituelle, négligeant l'emploi des nouvelles techniques audio-visuelles, et surtout oubliant que l'adolescent peut être un agent efficace de sa formation.

3 — La solution de nos futures élites s'opèrent à chaud, par des concours précoces et difficiles, qui entraînent un forçage aussi dangereux pour la santé physique des élèves que pour leur équilibre psychique, et les transforment en « bête à concours ».

4 — Les préjugés contre la pédagogie, si tenaces dans notre Enseignement secondaire, ricochent sur la psychopédagogie : c'est ainsi que dans les Centres pédagogiques régionaux qui assurent désormais la formation professionnelle d'une partie des professeurs, l'étude de la psychologie de l'enfant est mentionnée, mais en fait réduite à quelques « conférences » aux stagiaires qui les jugent inutiles. Sous cette forme, ils ont raison. Je ne suis pas sûr du tout que ceux qui les ont introduites soient convaincus de la nécessité de cette étude. Pourquoi les futurs professeurs le seraient-ils davantage, d'autant que rien ne vient les sanctionner ? Tout se passe comme si l'on craignait que l'étude psychologique de leurs élèves ne détourne les stagiaires du CAPES de l'étude des programmes et de l'art de faire de « bonnes leçons... »

5 — L'expérience des Classes Nouvelles a vécu. On nous dit que les Classes pilotes permettent de diffuser les méthodes qui ont réussi dans les Classes nouvelles : le pourront-elles dans les conditions qui leur sont faites ? Certains y voient un recul, je voudrais croire qu'ils se trompent.

6 — Lorsqu'on crée un examen de plus, on l'organise tout naturellement à l'aide d'épreuves séculaires. Tel le Certificat de propédeutique des Facultés de Lettres, avec ses versions et ses dissertations comme au temps d'Erasmus.

Autant de rançons d'un passé glorieux qui gêne aujourd'hui la modernisation des méthodes de notre enseignement universitaire.

L'enseignement technique nous fait assister, de son côté, dans les Centres d'apprentissage, à l'enfantement difficile d'une pédagogie qui réponde à son public et à ses desseins.

Ici, pas de traditions vénérables qui puissent être gênantes, mais des conditions qui relèguent à l'arrière plan l'adaptation des méthodes et des programmes depuis une quinzaine d'années et entraîné des improvisations et des à-coups. La psychologie de l'apprenti reste mal connue, nous l'avons vu. Mais la difficulté essentielle est sans doute de situer ces établissements nouveaux dans l'ensemble de notre système éducatif. A ce sujet, deux tendances me semblent aussi dangereuses que naturelles : chez les praticiens, celle de prolonger les méthodes de l'école primaire, alors que la plupart des apprentis n'aiment pas la vie scolaire et ses exercices ; chez les dirigeants, le désir de faire du Centre d'apprentissage un Collège au petit pied et de lui donner un plan d'études ambitieux disproportionné aux possibilités des élèves. Sans compter des faiblesses trop visibles : les emplois du temps surchargés, oscillant autour de 40 heures par semaine (la même absurdité se retrouvant dans ces Ecoles professionnelles spéciales que sont les Ecoles normales) ; une formation du personnel dans les ENNA, trop brève encore pour être suffisamment efficace.

On voit que les écueils ne manquent pas. Ils ne doivent pas nous masquer les essais courageux qui se poursuivent dans tous les domaines de l'enseignement français en vue de sa rénovation, mais ils nous permettent de mieux sentir les difficultés de toutes sortes que l'on rencontre pour promouvoir une véritable psychopédagogie au niveau de l'adolescence.

*
**

Je n'ai pas l'intention, au terme de cet examen critique, d'exposer aujourd'hui ce que pourrait être la psychopédagogie de l'adolescence, l'ayant déjà fait ailleurs (1). Mais je voudrais préciser dans quelles directions pourraient s'orienter nos efforts pour être fructueux.

L'idée la plus naturelle est de s'appuyer sur les méthodes nouvelles qui ont déjà fait leurs preuves à l'âge du bambin ou de l'écolier, et d'élargir leur champ d'application à toute l'adolescence. On peut sans doute réaliser ainsi des progrès impor-

(1) v. M. DEBESSE : Les étapes de l'éducation.

tants, mais cette extension suppose des précautions et tout un travail d'ajustement.

Prenons l'exemple des méthodes actives : elles sont aussi souhaitables pour les adolescents que pour les enfants, mais sous des formes différentes. Certains procédés, les jeux éducatifs de type scolaire par exemple, perdent de leur importance lorsque l'enfance s'éloigne, tandis que d'autres, l'étude du milieu, les activités sportives, prennent plus d'importance, parce qu'ils bénéficient de la maturité plus grande des jeunes gens. De même, l'éducation sur mesure, qui est plus nécessaire encore à partir de la puberté qu'auparavant, elle doit tenir compte de l'affirmation et de l'individualisation des caractères, des différences accrues d'un sexe à l'autre, selon les milieux, etc...

Mais il ne suffit pas, pour promouvoir une psychopédagogie de l'adolescence, d'utiliser au mieux les techniques fondées sur la psychologie de l'enfant. Il faut repenser l'éducation en fonction des adolescents, de leur mentalité et des problèmes nouveaux qu'ils posent ; parmi beaucoup d'autres, le problème sexuel, le problème social et celui de l'éducation civique, le problème culturel. En réalité, ce sont d'autres méthodes pédagogiques qu'il faut élaborer, reposant sur une autre motivation que celles qui conviennent aux enfants, et en particulier sur d'autres relations humaines entre l'éducateur et ses grands élèves.

Pour ce travail de recherches et d'expériences, les écoles nouvelles continuent à jouer le rôle de laboratoires pédagogiques, comme elles l'ont fait quand il s'agissait d'élèves plus jeunes. C'est pourquoi il faut se réjouir qu'une école comme « la Source » aborde maintenant l'éducation des adolescents, et qu'à travers elle le mouvement de l'Ecole nouvelle française, qui a déjà tant fait pour la cause de l'enfant, entreprenne de définir son point de vue et ses méthodes quand il s'agit d'élèves plus âgés. Nul ne sait encore de façon précise ce que sera, demain, cette psychopédagogie de l'adolescence dont on se préoccupe aujourd'hui. Mais l'élan est donné, les premiers résultats qu'apporte Mlle Jasson témoignent en faveur de l'entreprise. Puissions-nous, dans quelques années, lors d'un autre Congrès de l'Ecole nouvelle française, en admirer et en goûter les fruits.

BILAN DE 8 ANNÉES DE RECHERCHES A « LA SOURCE » (Bellevue), CONCERNANT LE PREMIER CYCLE SECONDAIRE

Conférence prononcée

par Mademoiselle F. JASSON, directrice de l'école

Lorsqu'en 1946, l'Ecole Nouvelle Française fonda son école expérimentale, elle avait pour premier objectif de s'attaquer aux problèmes des classes primaires : pas question en effet de « mettre la charrue avant les bœufs », c'est-à-dire de tenter une recherche dans le secondaire avec d'autres élèves que ceux qu'elle aurait commencé dans le primaire. En 1948, les circonstances obligeaient à fonder une 6^e où l'année suivante « tombaient » des élèves ayant travaillé déjà 3 ans à « La Source ». Cela devenait intéressant. Peu à peu, l'école ouvrit la 5^e, la 4^e, laissant partir une promotion en fin de 5^e, une autre en fin de 4^e. Finalement, la 3^e démarra en octobre 1954 et, à l'époque où ces lignes sont rédigées, l'espoir est grand de caser prochainement dans une maison déjà très chargée une seconde, annonciatrice de futurs bachots.

C'est de cette expérience de 8 années que je veux parler en tentant de définir ce qu'elle a dégagée comme *clartés* et aussi comme *pis'és* de travail. Loin de moi le désir et la possibilité de

définir la *position de l'Education Nouvelle* en face des classes du 1^{er} cycle, mais plutôt *notre position*, tant il est vrai qu'essentiellement l'Education Nouvelle est adaptation à des circonstances X, Y et Z... A chacun de ceux qui ont la charge ou le souci de classes similaires, de dégager des points de rencontre, des idées générales.

Le plan suivant sera adopté pour cette étude :

- 1) Principes qui ont inspiré les recherches des éducateurs.
- 2) L'élève tel qu'il se présente à l'entrée dans notre 6^e.
- 3) L'organisation du travail dans les classes.
- 4) Quelques aspects de la vie morale et sociale.
- 5) Le rôle du professeur.
- 6) En conclusion : regards vers l'avenir.



I - PRINCIPES QUI ONT INSPIRÉ LES RECHERCHES DES ÉDUCATEURS

Notre travail a jusqu'ici porté sur 120 élèves environ, garçons et filles, dont la grande majorité ont fréquenté nos classes primaires. C'est de cette sorte d'élèves que nous parlerons surtout. Car *notre souci premier a été de les faire passer le moins brutalement possible du primaire au secondaire*, en nous « ajustant à leur devenir », comme a dit Dewey, et en minimisant les inconvénients de cette coupure à 11 ans qui a été inventée diaboliquement par les pédagogues français et ne correspond à rien. Nous aurons l'occasion de montrer combien l'évolution de l'élève est plus nette vers la 4^e que vers la 6^e.

De cette orientation de base découlait notre attitude : celle d'*observateurs attentifs* qui répondaient au mieux aux *besoins* de nos élèves grandissants. Attitude scientifique ? peut-être... mais attitude dangereuse aussi dont nous avons vite perçu l'ambiguïté. Car l'élève de 11 à 15 ans souffre de *mener*, il désire sentir l'autre (le professeur) *sûr* de lui et de ses méthodes. D'autre part l'attitude d'attente risquait de faire prendre conscience trop tard de certains besoins, à un moment où il aurait fallu qu'ils soient satisfaits... Nos élèves n'ont qu'une scolarité, ce ne sont pas des cobayes, fussent-ils dans une cage hygiénique, nourris par des mains attentives... La psycho-pédagogie de l'adolescence laisse encore trop de domaines inexplorés — comme le souligne Monsieur Debesse dans le début de ce cahier — pour qu'on puisse être assuré que chez le jeune, tel intérêt, telle attitude, telle manière de voir, d'agir ou de penser va s'imposer à lui *naturellement*.

de l'intérieur. Et le fait de vouloir amener des élèves au terminus « entrée dans une autre classe secondaire » ou au terminus bachelier imposait-il pas de ne point trop nous éloigner des sentiers battus ?

Il nous fallut donc choisir initialement. Utiliserions-nous des manuels ? comment répartirions-nous les différentes disciplines et à combien de professeur les confierons-nous ? respecterions-nous les programmes ? etc... — Nous avons choisi souvent en prenant du « traditionnel » ce qui me semblait le meilleur, c'est-à-dire le moins contraire à notre « credo pédagogique » suivant l'expression employée par le même Dewey.

Et nous avons regardé ce que cela donnait.

Je souligne à dessein ce double et complexe objectif : 1) continuer le primaire, mais en introduisant d'office certaines données nouvelles ; 2) à partir de cela, *rectifier sans cesse* notre position. Avec l'espoir qu'un jour d'autres pourront plus hardiment se lancer parce qu'ils se serviront de nos certitudes.

En large, les questions brûlantes se posaient : les principes de l'Education nouvelle restent-ils valables pour le secondaire ? les méthodes, l'attitude du maître ont-elles à se transformer ? Combien de fois dans des stages ENF, avons-nous senti que ce qui était valable pour les classes primaires ne collait plus très bien avec les classes d'adolescents. Combien de fois des amis nous avaient dit leur déception d'avoir échoué en appliquant au secondaire le contenu pédagogique de lectures ou de stages.

Mais plus lourdement encore, nous pesait une autre inquiétude : celle de notre mission. Lorsqu'on s'essaye à méditer sur l'immensité de la tâche qui consiste à faire de nos enfants des êtres responsables et efficaces, on convient qu'il y a beaucoup à transformer dans l'enseignement actuel. L'éducation idéale a été définie ainsi : « Que chacun ait sa chance de découvrir, de développer ses dons, dans sa forme propre de discipline, pour le plus grand bien de tous ». Bien vastes horizons, pour une pauvre petite poignée d'hommes et de femmes. Mais il faut des horizons.

II - L'ÉLÈVE TEL QU'IL SE PRÉSENTE A L'ENTRÉE DANS NOTRE 6^e

Vous qui avez visité les classes de « La Source » jusqu'à la 7^e vous pressentez quel élève nous arrive au début du secondaire : dans une organisation, primaire, où le contrôle de la progression sur les disciplines de base, Français, calcul, n'a jamais empêché d'employer la méthode de la découverte, de la « redécouverte » dit-on couramment, de l'expérience tâtonnée (de l'action à la pensée) même dans une matière, comme la grammaire, la possibilité est grande pour l'enfant de travailler selon ses intérêts, en s'organisant de sa propre organisation. D'où travaux, très variés, souvent absolument différents d'un enfant à l'autre dans la même classe. Jusqu'au moment où le désir du travail de groupe naît, se précise... Alors joie, vers 10-11 ans, de collaborer : à des œuvres communes dans cet enthousiasme du « compagnonnage » et intelligences de même niveau.

Une récente enquête de notre équipe de professeurs a fait apparaître *les qualités et les défauts* de ces élèves, surtout par rapport aux enfants qui nous arrivent du dehors :

Qualités :

- Beaucoup de sens pratique dans la vie courante.
- Peur de verbalisme : les mots (termes de mesure, appellations grammaticales) recouvrent quelque chose.
- De l'initiative : « je m'intéresse à ceci, je veux travailler cela ». Goût de la découverte. — Point de saturation.
- Recherche fréquente d'une méthode de travail, tentatives pour cerner un problème. — Raisonnements mieux conduits que par la moyenne des enfants du même âge.

- Pas d'affolement devant la nouveauté.
- Honnêteté dans le travail, goût de la précision.
- Vis-à-vis des professeurs, franchise, aisance — rapports directs. Pas d'« attitude ».
- Fair-play : respect des règles établies — souci de chercher des solutions aux problèmes de la vie en commun, de prendre en charge les plus jeunes.

Défauts :

- Une dispersion dans le travail, plus apparente que réelle — Même chose pour la perte de temps et la lenteur.
- Un certain contentement de soi : « j'ai trouvé cela, je m'arrête »... « Pourquoi écouter, puisque je sais »... « Pourquoi apprendre, puisque j'ai compris ». — Une difficulté sensible à élargir son point de vue.
- Une spontanéité qui dépasserait parfois les limites du respect des autres et... de la bienséance.

Ces élèves qu'on définit assez aisément que ce soit par les caractères communs à tous les enfants de fin de 7^e ou par leurs caractères propres d'« écoliers nouveaux », qui sont relativement nets, en équilibre, voici que le temps va brusquement ou graduellement les transformer. Et l'on assiste à ceci :

— Pierre fait un bruit effroyable à tout propos, remue les pieds, entraîne la table de salle à manger dans des oscillations continues. Sans cesse on doit lui signaler qu'il dérange.

— Micheline, si régulière dans la présentation de ses travaux, commence à bâcler « pour les professeurs qui y attachent moins d'importance ».

— Françoise qui abattait auparavant une besogne extraordinaire, allait toujours de l'avant, réalise moins de travaux personnels. En apparence elle a moins d'appétit. Ses intérêts sont plus changeants.

— Paul n'a pas travaillé durant le trimestre : il rêve, il a pris conscience de difficultés familiales, il ne les accepte pas.

— Jacques dit : « Pourquoi fait-on l'Histoire de cette manière ? Au lycée mon cousin... » Il désire savoir s'il est « au bon niveau » en latin.

— Les troisièmes demandent : « au fond qu'est-ce que c'est qu'une école nouvelle ? » Pour comprendre ou pour s'opposer ?

— Marie arrive le matin en annonçant « aujourd'hui je suis de mauvaise humeur ». Et tout va mal. Demain sera, par contre, « un jour rose ».

— Jean-Bernard fait le clown pendant les auditions de disques « parce qu'il ne sait pas comment être ». Il cherche son personnage. Tandis que son camarade Patrice se joue la comédie du jeune homme cultivé.

— Une classe de grands s'indigne après une conférence sur le Japon faite par un adulte étranger à l'école et à laquelle assistaient aussi des primaires : « Il nous a parlé comme à des bébés. On préfère ne pas tout comprendre, mais que ce soit calé ».

— Sylvie discute... est insolente, et lorsqu'on le lui fait remarquer, elle le nie avec une franchise parfaite... pour ajouter quelques instants plus tard : « Si j'étais professeur, je ne supporterai pas ça ! »

— Pour la première fois, on surnomme un éducateur et l'on cherche ses « mots » favoris. Le phénomène « chahut » apparaît.

— « Ce professeur, je l'aime parce qu'il est sévère, celui-là, parce qu'il est drôle. Mais Mademoiselle X., elle, elle nous donne toujours des leçons de morale ; quand elle nous parle, j'attends que ce soit fini, sans écouter. Je préfère une punition ».

— Une suggestion d'adulte est toujours suspecte : pour obtenir, il faut attendre et savoir se taire. C'est ainsi que, directrice désolée, j'ai patienté 6 mois en constatant que les élèves de 4^e s'adonnaient à de charmants travaux manuels alors qu'un travail s'avérait urgent : tapisser leur pièce assez dégradée. Enfin, ils vinrent me trouver, ayant une idée lumineuse : « est-ce que vous pensez que nous pourrions repeindre notre classe pendant les moments de travaux manuels ? » Satisfaction générale... Qu'eus-je obtenu en demandant ? un accord poli, puis des réflexions du genre : « dans cette école, on se sert vraiment des élèves pour tout faire, surtout des économies ».

— Quand je m'adresse à toute la classe, plus de vibrations comme auparavant. Chacun se dérobe derrière l'anonymat de la collectivité. Mais à la lecture d'un texte sur la jeunesse du Dr

Schweitzer, en 4^e, une attention immense révèle, qu'on est « empoigné ». Et le spectacle du Cid soulève !

Je pourrais, pendant des pages et des pages, citer les déconcertantes réactions de ces êtres qui nous apportent du nouveau chaque jour et que « l'inquiétude pubertaire » amène à rassembler à de vivantes sinusoïdes.



III - L'ORGANISATION DU TRAVAIL DANS LES CLASSES

Qu'allons-nous offrir à ces pré-adolescents, pour leur permettre de grandir et d'utiliser au mieux cette période trouble, un peu sombre, de leur croissance, où les difficultés de caractère semblent parfois obscurcir l'intelligence ?

1) Attitude vis-à-vis des programmes

A ces élèves qui commencent à prendre conscience qu'il y a un but à atteindre (cela naît vers 13-14 ans), qui se soucient de leur avenir, donc déjà de l'examen final, allons-nous assurer tranquillement, que les programmes n'ont pas d'importance, qu'on arrivera aux mêmes résultats en s'en désintéressant et en empruntant d'autres voies ? Il faudrait pouvoir leur démontrer statistiques en mains, c'est-à-dire en leur citant le pourcentage de leurs prédécesseurs reçus au B.E.P.E.C. ou au bachot. Or de prédécesseurs, il n'y en a pas. Le manque de résultats aux examens ne nous permet donc pas un tel langage.

Que les programmes soient critiquables, par ailleurs, nul ne peut en douter : qu'ils veillent mettre *prématurément* des *connaissances* dans le cerveau des enfants, qu'ils soient désuets et mal adaptés aux progrès de certaines sciences (je pense aux mathématiques par exemple), qu'ils proposent des études ne correspondant pas à l'intérêt et surtout au développement de jeunes de 11 à 15 ans, qu'ils soient chargés, tout cela est sûr. Mais, en attendant mieux, prenons-les tels qu'ils sont.

En contre-partie ces programmes représentaient, pour nous un départ, un *garde-fou*. Notre jeunesse — jeunesse réelle et jeunesse dans le métier « Ecole Nouvelle » — nous aurait portés à des hardiesses, voire à des incohérences fâcheuses. Les programmes nous procuraient des postes rassurants pour élèves, parents, professeurs.

Donc, en gros, *respect des programmes* : démarrage du latin et d'une langue vivante en 6^e, nouvelles options en 4^e. Possibilité pour nos élèves de présenter le B.E.P.E.C. mais sans qu'aucun bachotage préliminaire sacrifie une des précieuses minutes de la belle classe de 3^e. Nécessité pour le professeur d'avoir présent à l'esprit, comme en filigrane, le programme dans la ou les matières dont il est responsable.

Disons tout de suite que c'est dans la mesure où nous possédons ce plan précis que nous allions nous permettre de le décomposer en un puzzle plus adapté à nos élèves (le contraire eut étonné). La conception du cycle d'études opposé à l'obligation qu'ont la plupart des éducateurs de « faire » le programme de telle classe, précise, nous y a beaucoup aidée. J'ai déjà eu l'occasion d'expliquer (1) que, par une convention de départ avec les familles, nous n'inscrivons jamais un élève pour une année seulement, mais pour un *cycle*. Nous ne nous engageons pas auprès des parents à boucler le programme d'une classe, mais celui d'un cycle de classes. En cela, comme sur bien d'autres points, l'expérience satisfaisante du primaire nous a encouragés.

Imagine-t-on la souplesse qu'une pareille latitude nous apporte ?

Nous démarrons le latin plus posément par la méthode de découverte et d'assimilation progressive des structures syntaxiques et morphologiques rencontrées dans les textes, sans gaver l'élève, et à la mesure de chacun. Si nous n'avons pas le temps d'étudier toute l'Histoire de l'Antiquité en 6^e, nous savons qu'en 4^e et 3^e les professeurs combleront les lacunes en étudiant la civilisation romaine en même temps que les auteurs latins.

Cette fameuse géographie générale de 6^e, on ne peut l'em-

(1) Cf. le n° 17 des Cahiers de l'E.N.F., consacré à « La Source ».

brasser dans son ensemble si on procède par centres d'intérêt. Peu importe, on continuera à découvrir, à travers l'étude des continents dans les classes suivantes les notions laissées de côté.

Par contre, nous avançons en 5^e le contact avec un grand texte moyennageux comme la Chanson de Roland (ou autre).

Il nous semble qu'à l'âge où les garçons et les filles s'enthousiasment pour les héros et les gestes nobles, et par ailleurs travaillent l'Histoire du Moyen-Age, l'occasion est belle de coordonner deux enseignements et de satisfaire un besoin.

Lorsqu'un élève grandissant s'inquiète : « Pourquoi n'ai-je pas appris les événements de l'Histoire de Rome en 6^e ? » Nous lui expliquons nos raisons et, d'habitude, il comprend, très sensible au fait que nous n'allons pas à l'aventure.

Et ainsi de suite.

Bien sûr ce découpage repose sur *la cohésion entre les professeurs* : s'il reposait sur la fantaisie des uns et des autres, il serait ahurissant pour la directrice, sans compter d'autres inconvénients autrement graves. C'est au cours des années que nous le perfectionnons dans des *réunions* fréquentes et des discussions incessantes. Récemment, par exemple, nous avons repensé la répartition de la grammaire à travers nos 5 classes responsables de cette matière (de la 7^e à la 3^e) et rédigé un programme de base pour chacune des classes. Nous nous appuyions à cet effet sur deux données en elles-mêmes déjà pas aisées à énoncer : Ce que les élèves doivent connaître en fin de 3^e, ce qu'ils sont *capables* de comprendre à 10 ans, à 11 ans... etc. (Si notre expérience nous sert autant que les enseignements des psychologues, peut-être ce travail de praticiens, en retour, servira-t-il un jour à des psychologues ?) Entre nous, nous décidions que, si certaines années, ce programme de base pouvait être bouclé de justesse, dans d'autres cas il était dépassé ou inversement : à chaque professeur de *suivre* ses élèves et, en fin d'année, de prévenir le professeur suivant de l'état où il les a laissés.

J'appelle cela la *coordination verticale* entre les maîtres au profit d'une même discipline.

2) Les horaires

Dans leurs grandes lignes, nos horaires n'ont rien d'original : du lundi au samedi compris, classiquement nous travaillons de 9 heures à 16 h. 30, en 6^e et 5^e, de 8 h. 30 à 16 h. 30 en 4^e et 3^e. Seuls les plus grands viennent le jeudi matin subir ce que nous nommons *épreuves* trimestrielles (compositions) et qui s'échelonnent sur les trois mois. A cause de notre situation en banlieue parisienne, et de l'obligation pour nos élèves d'accomplir parfois un trajet d'une heure pour rentrer à la maison, nous n'avons pu mettre en place aucun système empêchant la reprise du travail intellectuel à deux heures de l'après-midi, c'est-à-dire en pleine digestion... Du moins avons-nous tenté assez récemment de donner aux *sports* une place de choix : trois fois par semaine à 15 h. 15, le professeur d'éducation physique prend en charge son contingent secondaire, pour des activités au gymnase ou sur le terrain ou au bois tout proche ou encore à la piscine. J'avoue que les autres professeurs ont soupiré mélancoliquement après le temps qu'on leur confisquait au profit du plein air : une meilleure utilisation des moments de classe n'en découlera-t-elle pas avec une plus grande concentration de l'attention ? Nous voudrions le prouver et alors pousser encore plus loin l'expérience. Certains parents nous assurent déjà d'une forme physique améliorée chez leurs enfants. Ajoutons que nos grands, presque tous demi-pensionnaires, ont après le repas un temps libre que la plupart consacrent aux jeux dehors : c'est une de nos joies de constater combien, à 15 ans encore, nos adolescents ont gardé vif le goût du jeu, préféré à la « parlotte ». Certains après-déjeuner sont pourtant consacrés aux clubs, dont nous reparlerons.

Plus l'élève est jeune, moins son travail est découpé en tranches horaires séparées par une récréation. Le système du professeur principal (voir plus bas) qui a son monde une demi-journée de suite avec lui, sinon une journée entière, permet d'attribuer à chaque discipline le temps le plus favorable. En général, les enfants sortant de nos classes primaires, travaillant par groupes, détestent n'avoir qu'une heure devant eux pour avancer la besogne : seules les classes de langues vivantes, par la tension au-

ditive exigée se satisfont pleinement d'une heure — Parfois, une discipline est étudiée une matinée durant : Histoire, Géographie, ou une après-midi : Dessin, travail manuel. Alors les récréations ne sont pas imposées à heures fixes : elles viennent quand le besoin s'en fait sentir, et souvent il arrive à des classes de demander à ne pas descendre au jardin, en raison d'une tâche urgente ou passionnante ; tout l'art de l'éducateur est de discerner la bonne raison de la mauvaise excuse (peur d'avoir froid, brouille avec un camarade...) Parfois la classe entière ne prend pas de récréation du tout.

En 4^e, 3^e évolution : les professeurs sont plus nombreux, les élèves en plein dans l'âge où l'on a besoin de remuer fréquemment. Alors la classe ne dépasse guère une durée de 1 h. 30, et le « droit aux récréations » apparaît comme vital. Si le professeur a les mêmes enfants plusieurs heures, il leur donne leur temps réglementaire de détente.

3) Le Professeur principal

La clé de notre édifice est représentée par le professeur principal. Sa nécessité nous est apparue dès la création de notre première classe secondaire : quoiqu'on fasse, les malheureux enfants propulsés en 6^e, jusque là aidés par un maître unique, sont pris de panique devant les nouveautés qui les attendent du côté des matières nouvelles et des professeurs multiples. On sait combien d'élèves subissent là une crise dont ils se remettront péniblement, dans la mesure où on les y aidera.

Notre professeur principal en 6^e et 5^e se charge de presque toutes les disciplines : il délègue en général celle dont il se sent le moins capable, ainsi que les langues. Jusqu'ici ce sont toujours des littéraires qui ont assuré ce poste, laissant les mathématiques ou les sciences seules à quelqu'un d'autre et ayant ainsi un service de 16 à 18 heures.

En 4^e et 3^e, le professeur principal est celui qui a le plus de temps avec les élèves : ce peut être un littéraire ou un scientifique, suivant les hasards de la *polyvalence* à laquelle nous som-

mes fort attachés. Nous chérissons en effet l'idée qu'une école nouvelle se doit de confier un même groupe de garçons et filles au nombre minimum d'éducateurs : ceci pour garantir une *unité de méthode et d'attitude* à laquelle nos élèves sont extrêmement sensibles (Plusieurs fois, nous les avons vus désorientés par un maître nouveau, angliciste par exemple, qu'ils étiquettaient tout de suite et sans indulgence comme n'étant pas « école nouvelle »). Par ailleurs, moins il y a de membres dans une équipe secondaire, plus la *cohésion* peut être grande en son sein, ce qui est primordial.

Ainsi avons-nous eu, au gré des possibilités des uns et des autres :

— Un licencié d'allemand qui se chargeait de cette langue en 4^e en même temps que de l'anglais et de la géographie.

— Un licencié de grammaire, certifié d'Histoire, assumant les lettres anciennes, le Français, l'Histoire et la Géographie, et servant encore d'adjoint au professeur d'éducation physique.

— Une licenciée de grammaire, éprise de dessin et de peinture, ayant fréquenté les ateliers des Beaux Arts, qui se consacre à toutes les classes de dessin de la maison ainsi qu'aux élèves secondaires des sections modernes (heures supplémentaires de Français).

— Un scientifique « fana » de sports, montagnard, judoca, auquel les maths-sciences en 6^e, 5^e, 4^e, 3^e demandaient autant d'ardeur que les sorties-escalades en forêt de Fontainebleau, le club de judo et... les excursions géologiques en carrière, souvent terminées par des performances sportives.

— Un philosophe (esprit universel...), que l'intérêt pour toutes les formes de pensée a amené à se pencher sur les mathématiques autant que sur le grec.

J'en passe... en attendant mieux.

Quels *avantages* présentent ce système du professeur principal et du professeur polyvalent, entre ceux déjà cités ?

a) Il évite en partie le passage brusque d'une activité à une autre, plus pénible à nos élèves qu'aux élèves traditionnellement habitués au fait. Si on retrouve le même éducateur après une

récréation, ce n'est pas toujours pour poursuivre le travail commencé à la précédente heure, mais, si cela est nécessaire, ce travail on le continuera pourtant. On « mangera » sur la classe prévue, quitte à l'employer tout entière et à reporter son contenu de principe à un moment ultérieur. Échanges de bons procédés. Ainsi, on fera « sauter » du Français au profit d'un exposé d'Histoire, qu'un élève ou un groupe a mis au point et qui peut éclairer l'ensemble des travaux de la classe au point où ils en sont. On délaissera le latin en 6^e pour donner un coup de main à un groupe construisant un temple grec en argile : une équipe pétrit la terre, une autre roule les colombins, et les bâtisseurs peuvent mener leur œuvre à bien en un temps record, sans que l'argile sèche et se fendille. Pour une visite d'usine alimentaire organisée par le professeur principal, le géographe cède même ses heures, conscient de l'apport géographique possible d'une telle étude. Pour avoir le loisir d'une enquête au Museum, la classe de maths sera supprimée. Quand il s'agit de répéter intensivement l'Avare en vue d'une représentation dont on a fixé la date à dessein (tout ce qui traîne perd de l'efficacité), les autres études de Français seront abandonnées pour un temps.

b) Autre avantage : pas de barrière entre les différentes disciplines. La *coordination des enseignements*, conseillée par les circulaires, s'opère naturellement. Le Français en est le premier bénéficiaire :

En 6^e, où la « composition française » s'adresse à des élèves sans grande inspiration, le compte rendu d'Histoire ou de Géographie va jouer un rôle précieux. N'est-il pas meilleur exercice que de *décrire* un document, en termes précis, en phrases ordonnées, que de *résumer* avec méthode une série de remarques faites sur plusieurs documents du même type ou que de rapporter par écrit l'essentiel d'une lecture ? Le professeur d'Histoire, responsable aussi du Français, corrige le texte d'Histoire de manière qu'il ait par la même occasion une portée éducatrice en Français.

Nous avons obtenu de sensibles progrès en orthographe de la part des élèves de 4^e et 3^e en baissant systématiquement les notes des contrôles d'Histoire et de Géographie s'ils présentaient des vices de forme.

Pour la réalisation d'une tapisserie à motifs égyptiens, en 6^e, d'arides calculs d'échelles sont nécessaires pour réduire les différents modèles choisis à la même dimension. Pour le professeur de mathématiques-Histoire, ce fut tout simple (moins pour les enfants... mais c'eut été pire si plusieurs adultes s'en étaient mêlé !)

Sciences, géographie peuvent servir de support à bien des tâches mathématiques.

La rebutante instruction civique est confiée à plusieurs, et faite à l'occasion des rencontres avec des problèmes historiques ou humains : au moment des élections législatives, le professeur d'Histoire se trouva tout désigné par son peuple pour lui expliquer les mystères du scrutin par arrondissements.

Nos élèves sont frappés de constater combien les problèmes se recourent, se complètent. Dans notre monde du 20^e siècle qui réclame des spécialistes, il est bon que les jeunes prennent conscience du non cloisonnement des connaissances.

Puisque les professeurs se rencontrent facilement et fréquemment, vu leur nombre réduit, la même coordination est aisée de l'un à l'autre. L'exemple du travail manuel suffit pour convaincre : un moniteur, à demeure chez nous, se charge des heures de travail manuel des classes secondaires, parallèlement au rôle de « dépanneur universel » qu'il assume à la moindre défaillance de la plomberie, de l'électricité ou du mobilier. Il enseigne des *technique* : vannerie, gainerie, sculpture sur bois, petite menuiserie, etc., techniques qui sont parfois à l'origine d'une vocation (une de nos filles veut être relieuse, plus tard tant elle a aimé la gainerie). Mais il est aussi au service des autres disciplines, d'avance consentant si le professeur d'Anglais lui demande de réaliser avec les élèves les *décors* d'une pièce composée par eux, si le géographe réclame l'exécution de *plans en relief*, si le scientifique et ses petits savants souhaitent la construction d'une lunette astronomique. Un local, qui s'embellit pour le plus grand bonheur de tous, réclame ses conseils au même titre.

c) Etre professeur principal n'est pas qu'un *titre* obtenu par le truchement d'un nombre d'heures de présence. Une *responsa-*

bilité s'y attache, du domaine de la formation intellectuelle autant que de la formation générale. A lui de combiner les horaires, de provoquer les rassemblements avec les collègues, d'enquêter sur la répartition des travaux du soir, de rédiger les bulletins de quinzaine destinés aux parents et les observations générales des bulletins trimestriels, etc... Vis-à-vis de la direction, il se porte garant du respect du mobilier de classe et des services auxquels ses propres élèves se sont engagés. (Il fait corps avec ceux-ci : nous avons vu à plusieurs reprises un professeur principal déjeuner sur les bancs du jardin avec sa troupe parce que le couvert, à la salle à manger, n'avait pas été mis à temps !) Surtout, il est en perpétuel souci de la *santé* physique, intellectuelle et morale de chacun de ses adolescents. Si l'un d'eux lui paraît en difficultés, il interroge les adultes qui l'ont approché récemment, essaie de trouver les raisons du trouble ; il se permettra un conseil ici ou là qui dénouera la crise. Il suffit quelquefois d'un changement de place en classe, autorisé par un professeur, refusé par l'autre, pour brouiller les cartes... Une consigne de maison est transmise par le professeur principal, une décision prise en « réunion de délégués » par les délégués des classes est mise en application avec son aide. Il « sent » son monde, intervient le moins possible, mais il est là. Quand, d'aventures, un jour par semaine, il n'a pas classe et ne paraît pas, son absence est ressentie. On devine quelle aide il représente enfin pour la direction et quelle attention elle met à le choisir.

Le tableau est trop idyllique, il convient de trouver quelques *inconvéniens* à ce même système :

a) La difficulté à trouver des professeurs polyvalents ? Elle n'est pas énorme. De jeunes licenciés aiment être éducateurs plus qu'enseignants, se consacrer à un groupe défini, au lieu d'avoir 200 élèves par semaine.

b) Cela leur demande un gros travail de préparation ? Certes, mais chercher avec les élèves ne déplaît pas aux maîtres « nouveaux ». Et M. Cousinet de dire que nul ne « pense » mieux une classe de maths que celui qui n'est pas mathématicien de formation.

c) Danger de connaissances insuffisantes ? Un professeur

doit « dominer » son sujet ? C'est vrai au plus haut degré à partir de la 3^e environ (les élèves ne vous pardonnent pas d'ignorer) mais au moins pour la 6^e et 5^e, l'information auprès de collègues spécialisés est très précieuse. A la source, tel est réputé pour ses clartés en économie politique, telle pour l'étendue de son savoir en géographie... il est naturel d'aller les trouver en cas de besoin.

Ces constatations nous mettent en communauté d'idées avec les partisans d'une réforme tendant à faire de la 6^e et de la 5^e des *classes de transition*, assurées dans les lycées par des licenciés et non des agrégés.

d) Si un élève s'entend mal avec le professeur principal ? A cela je réponds qu'il est en contact avec d'autres personnalités dont l'une d'elles risque de lui apporter compensation. Dans mes classes mixtes, je m'efforce, en particulier d'équilibrer les influences masculines et féminines : Si le professeur principal est un homme, une femme assurera toujours une des disciplines qu'il ne prend pas en charge.

4) Les méthodes de travail

Idéalement, l'éducation nouvelle a déclaré : « Nous n'enseignons plus du tout, nous ne chercherons plus à former. Les individus, placés dans un milieu favorable, travailleront à leur propre développement. On leur remettra entre les mains un instrument de travail, c'est-à-dire une méthode active à laquelle le maître se gardera de toucher... Mais, bien sûr, la méthode sera un bon instrument quand elle s'adaptera bien à l'âge de l'enfant ». (Ouverture du Congrès E.N.F., Février 1955, par M. Cousinet).

La première partie de ce discours nous plonge dans l'euphorie mais la dernière repose tout entier sur le problème : quelles sont les méthodes de travail adaptées à l'âge de nos élèves du 1^{er} cycle secondaire ?

M. Brunold, dans une circulaire fameuse (1), au moment de son installation à la Direction du deuxième Degré, énumère les différents « styles » que peuvent adopter ses professeurs : style dogmatique, style de redécouverte, style historique.

(1) Cf. les Cahiers de l'ANECNES.

Je puis déclarer d'emblée que *nous avons totalement abandonné le style dogmatique*. Pas de leçons magistrales, pas de manuels utilisés comme dispensateurs de leçons. Ceux-ci deviennent des instruments de réflexion personnelle, qu'on consulte et exploite dans un ordre qui n'est pas celui de l'auteur, un peu comme des dictionnaires.

Pourquoi cette décision ? Parce qu'il paraît prématuré encore d'infliger à nos élèves le supplice d'une parole qui, pour être d'or, doit être rare, ainsi que la fatigue d'un développement logique souvent étranger à leur propre logique. Nous sommes à l'âge où la logique ne se modèle pas sur celle des adultes mais se construit à partir d'aliments.

Parce qu'à aucune époque de la vie plus qu'à celle-ci l'esprit humain n'est aussi fasciné par ce qui est organisé et autoritaire. Dans sa malléabilité il s'y tiendrait et s'en contenterait. Le conventionnel attire... et abêtit ensuite.

Du style de redécouverte, le grand public dit beaucoup de mal « parce que dans les études secondaires l'élève ne peut tout trouver seul, des théorèmes de géométrie aux règles latines ». Avouons qu'à première vue, le terme est bien ambigu et demande à être assaisonné d'exemples.

Le professeur apporte les aliments : versions latines bien choisies, documents et lectures historiques, cartes de géographie, textes français, anglais, visites et voyages, plantes et bêtes, « colles » arithmétique ou algébriques... etc. Les élèves, de leur côté, glanent judicieusement la nourriture correspondant à leur goût (pauvres de nous qui n'avions jamais pensé à construire des maquettes de bateaux et avions avec nos garçons de 5^e : à la longue ils ont su les réclamer !) Au départ, le mode d'absorption n'est pas donné avec le produit. Seul le contact par l'observation, c'est-à-dire le tâtonnement gustatif pour continuer notre comparaison, va renseigner sur les produits. Les rapprochements ou oppositions entre les éléments, la pratique en somme, amène à dégager règles, lois, définitions.

Ainsi, les textes bien gradués du manuel de latin de nos 5^e, en leur faisant rencontrer plusieurs fois de suite la proposition relative amenant le subjonctif, provoquant le désir d'expliquer ce-

subjonctif. Un groupe de travail fait une supposition... on la laisse en suspens et lorsque les rencontres suivantes continuent à confirmer la supposition, elle se transforme en règle et va trouver sa place dans le cahier de grammaire latine personnelle que chaque élève se fabrique (c'est un un classeur à feuillets mobiles qui les suit au moins jusqu'à la 3^e). Qu'a fait le professeur ? Il avait fourni le texte, il a approuvé la règle énoncée.

Ainsi, des garçons et des filles ayant appris peu à peu par l'usage à déchiffrer des cartes de géographie, et étudiant l'Asie sur l'une d'elles, on pu, grâce à leurs réflexions sur le climat, le régime des vents et des pluies, se demander quel phénomène extraordinaire se produisait là-bas, interroger leur maître es-géographie et s'entendre appeler Mousson un tel phénomène.

Ainsi, nos 6^e acharnés à bâtir un tableau chronologique comparatif des civilisations anciennes ont proprement *découvert* la domination romaine.

Ainsi, des recherches personnelles, de la part de romantiques élèves de 3^e, de textes bons à apprendre par cœur a polarisé l'attention sur la nécessité de classer les œuvres par *genres* et par époques : d'où construction d'ingénieux tableaux récapitulatifs que nous invitons à venir manœuvrer sur place.

Ces quelques exemples demanderaient à être développés longuement pour faire apparaître le rôle du professeur. Son art, a-t-on dit dans une formule heureuse, est de « dire les choses au bon moment » :

quand on les lui demande (vocabulaire notamment),

quand il s'agit de conseiller, même d'exiger, une présentation de travail qui va faciliter la mise en relief d'éléments essentiels (présentation d'analyse logique, ou de devoirs de mathématiques),

quand, le moment de la synthèse venu, il complète par son apport personnel un tableau qui risquerait d'être faux parce qu'incomplet (en Histoire, nos professeurs font parfois des exposés sur telle ou telle question non étudiée par les élèves...),

quand il détaille les instruments de travail nécessaires à la consignation des découvertes et veille à leur bonne tenue,

quand il contrôle la conversation des connaissances par des interrogations judicieusement placées.

Méthode inductive dans ses grandes lignes on voit que notre méthode active à ce niveau là réclame plus qu'au niveau primaire la présence adulte. Ce parallélisme qu'on trouve entre l'attitude disciplinaire des pré-adolescents livrés à eux-mêmes (bagarre, tohu-bohu, anarchie) et leur attitude intellectuelle (impossibilité d'aboutir sans cadres fermes) est saisissant au niveau de la 4^e et de la 3^e surtout.

Alors j'en viens à des mots qui vont caractériser l'ambiance de ces classes : *besoin d'exigence, besoin d'échange, besoin d'expression.*

Besoin d'exigence : Le professeur y répondra en demandant un *minimum de travail* et en sanctionnant ceux qui ne l'ont pas remis en *temps voulu*. Il fera sentir aux élèves par des contrôles hebdomadaires, mensuels, trimestriels, suivant les matières, la nécessité de répéter et réviser pour savoir et d'acquérir des automatismes (conjugaisons latines, vocabulaires anglais). Il les amènera à prendre conscience de leur niveau et de leur vitesse d'exécution en leur donnant régulièrement des *épreuves notées*, à subir en temps limité. Il leur proposera de se comparer à des élèves d'un autre établissement (notre 4^e a échangé des textes latins composés par elle avec une classe jumelle). Il mettra en lumière leurs défauts intellectuels et ainsi donnera à ceux qui aiment « attaquer » l'occasion de se vaincre : tôt ou tard, on y mord.

Besoins d'échange : Nos 6^e et 5^e travaillent par *groupes* librement formés, autant qu'ils le veulent. Ils rédigent leurs monographies d'Histoire ensemble, cherchent leurs problèmes en discutant, forment au rythme de leur petite communauté leurs découvertes de latin ou d'analyse française. Plus tard, les groupes sont sans doute moins nets : On s'épaule à deux, plutôt, et pas forcément en étant de même maturité intellectuelle comme précédemment. Nous avons vu, en 4^e, d'étonnantes prises en charge d'un « faible » par un « fort », d'un « mou » par une « énergique ».

Un groupe ou un individu qui a étudié en particulier une question désire en faire profiter la classe. Le système des *exposés*,

en 6^e-7^e, sans être prisé de tous, satisfait généralement conférenciers et auditeurs. On apprend à faire des notes, à les rédiger (quel excellent exercice de français et, surtout, quel plaisir de « coller » par une question indiscreète le camarade qui a bafouillé sur un point délicat !) En 4^e, - 3^e, on aime, ô combien, *discuter* : ce serait une pente dangereuse, si, là encore, le professeur n'exigeait qu'on demeure dans le sujet. Au cas où, en collectivité, un éclaircissement est nécessaire, il se fera plus par l'apport des solutions-élèves que des solutions-professeur : notre mathématicien se dit enchanté de pouvoir utiliser ces tendances, quoique l'utilisation en soit plus facile dans une classe peu nombreuse.

Besoin d'expression : La pudeur de nos jeunes n'a d'égal que leur besoin de se dire, par des moyens détournés, certes, et souvent différents de ceux que nous songeons à leur proposer. Dire sa pensée en discutant, dire des sottises, critiquer, cancaner (pour les filles) c'est monnaie courante. Rédiger un texte sur un sujet nettement défini par le professeur, c'est terriblement insipide. Mais « jouer » des passages de l'Odyssée, un conte du Moyen-Âge, des comédies de Molière, voilà qui vous permet d'être ce qu'on rêve ! Et réciter un poème sur un fond musical donne toutes les audaces... Se servir d'un thème suggéré par le professeur de Lettres et de Dessin permet de broder ou de témoigner. Raconter un texte libre, une visite « instructive », composer une poésie qu'on fait semblant de trouver « bête » enchantent aussi et satisfont le désir d'approbation.

N'oublions pas le dessin et le travail manuel documentaires qui jouent encore tant de place en 6^e et seront remplacés parfois, en 4^e, par le symbole ou l'idéogramme.

Dans le bac à sable, en terre à modeler, en moulage de papier mâché naissent sous les doigts des formes à trois dimensions qui, sans cela, resteraient bien plates sur le papier et imprécises dans la pensée. Nos 6^e ont compris le Mégaron, après en avoir lu la description dans un texte, grâce au dessin et à la construction en sable. En réalisant une maison romaine d'argile, ils en ont vraiment saisi l'agencement.

Terminons en notant que la chorale, les danses folkloriques que les élèves peuvent pratiquer facultativement répondent aux besoins d'échange et d'expression.

IV - QUELQUES ASPECTS DE LA VIE MORALE ET SOCIALE

À tous les étages l'école nouvelle essaie de *vivre* avec ses élèves de la vie la plus naturelle possible. L'éducation importe autant que le travail dans les classes, elle n'est pas coupée de l'enseignement, elle se sert de lui. Car pour nos élèves grandissant c'est le point de vue instruction, à leur sens, qui prime. Nous sommes chargés de les aider à devenir des gens aux connaissances solides, capables de passer des examens. En se dessinant à l'horizon, le bachot puis la nécessité de choisir un métier changent l'optique de beaucoup, et c'est normal. Ils ne sont pas à l'école pour qu'on leur fasse ou apprenne « la morale » ; enco-re moins pour qu'on leur apprenne à vivre.

Nous les adultes, nous aurons donc à leur ménager une *vie de classe* même, et surtout, où il y ait à *vivre ensemble* chaque jour avec les mille petits problèmes que cela pose. Et à travers ceux-ci, nos jeunes discernent de temps en temps que cette recherche d'efficacité individuelle (ils pensent « réussite ») n'a de sens qu'orientée vers le service de la communauté.

Dans ce pavillon que nous avons eu la chance de pouvoir réserver aux « grands » de la 5^e à la 3^e, l'accent sera toujours mis sur le travail. Le moins d'interdits possible restreint leur vitalité et s'il en existe ils sont motivés par le respect du travail des autres.

Nos élèves nous demandent de « *faire des choses ensemble* », de construire. Il me semble que c'est leur chance de salut et notre espoir, en ces tps où ils voient tant d'adultes désabusés, vaincus. J'ai déjà dit dans les pages qui précèdent l'importance

des échanges intellectuels entre le professeur et les élèves, entre les élèves eux-mêmes, qui aboutissent à des exposés, à la rédaction d'une solution ou la découverte d'un théorème, à la décision d'une visite documentaire dans tel musée parisien, au choix d'une pièce qu'on désire apprendre et monter. Nos 4^e ont beaucoup aimé, récemment, travailler à un commun cahier d'Histoire, suggéré par le professeur : leur lecture leur inspirant des rapprochements et réflexions, ils imaginaient des questions qui pourraient leur être posées à l'épreuve mensuelle, les inscrivaient dans ce cahier. Près de chaque question, le professeur en notait l'intérêt par une courte remarque que chacun pouvait consulter. Le jour de l'épreuve, quelle satisfaction de se voir poser des questions « à soi », non sorties de la cervelle d'un maître manieur de pièges ! Au fil de l'année, quelle joie de sentir qu'avec la réflexion historique naissante, les questions deviennent de plus en plus fines.

Permettre à nos agités de s'agiter à monter un jeu dramatique et de « se poser » vis-à-vis de la maison toute entière en remportant un succès lors de la représentation nous paraît plus urgent que de déclarer en public que « la 3^e est la classe la plus bruyante », ou autre qualification définitive et peu amène. Si réputation il doit y avoir, qu'elle soit bonne et basée sur du positif.

Dans la ligne des « gestes de Noël » qui sont de tradition à la Source dans toutes les classes, afin que la fête soit aussi chez les moins favorisés, nous avons une classe qui s'occupe depuis deux ans du même groupe de fillettes aveugles. Plusieurs fois par an, ce sont des rencontres avec jeux, audition de musique, goûter préparés avec amour par nos collégiens en essayant d'exploiter les dons de chaque membre de la classe : l'entrain d'un garçon, les talents culinaires d'une fille, l'art de conter d'un troisième... Quand ils disent : « les petites aveugles », ils n'ont qu'une seule voix. Autre manière de construire.

« Que devient « la discipline librement consentie » ? Pouvez-vous vous passer de sanctions ? » nous demandent souvent des visiteurs. Je réponds qu'en notre ambiance familiale d'école, il

est des fantaisies qui sont inacceptables comme dans une famille, qu'il faut un code comme celui de la route, et de temps en temps une bonne contravention pour les usagers en défaut. Mais à la différence des sanctions infligées au moins de 12 ans, qui sont toujours adaptées à la faute, donc variées, celles que nous infligeons à nos aînés pour peccadilles de « l'âge ingrat » sont toujours de même ordre : « avertissements » marqués à un tableau d'affichage. A deux avertissements, on vient en consigne ; abus de la liberté provoque privation de liberté. Avons-nous tort ? Un de nos amis, directeur d'établissement secondaire, n'a même pas ce système... A nous, il semble représenter le « garde-fou » indispensable. Les élèves attendent notre fermeté, elle les soulage, et la sanction qui tombe sans discours fait partie du jeu à jouer.

Nous avons institué depuis cette année et à la demande des intéressés, des *clubs* facultatifs aux heures des loisirs et des récréations : club de musique (disques), club de mathématiques (recherche commune de problèmes à poser à l'ensemble de la classe), atelier supplémentaire de travaux manuels où l'on ne peut entreprendre que des besognes utiles à la source et non se fabriquer des objets à usage personnel, chorale et enfin club des journalistes. Ceux-ci nous éditent un mensuel : « Murmures », dont la rédaction connaît bien des orages, mais est une expression très typique de l'activité d'une bande de pré-adolescents.

Dans ces différents clubs, nous savons maintenant qu'un adulte est indispensable. Il s'efface autant que possible, mais aux heures de crise il est là et on le consulte.

V - LE PROFESSEUR

Si par un hasard improbable, on me donnait à choisir entre une bonne méthode et un professeur qui a « de la personnalité » je n'hésiterais pas une seconde. A ce niveau plus qu'à un autre, l'ascendant du maître importe avant sa manière de faire travailler. Ascendant fait d'équilibre, d'assurance, de fermeté, de compréhension, d'optimisme (en éducation nouvelle et auprès de grands enfants, il faut croire en l'homme, croire envers et contre tout).

Le professeur est invité à jouer ce jeu que nous évoquions plus haut : parce qu'il exige avec précision, il est exigé de lui le respect scrupuleux de ses devoirs. S'il ne corrige pas les travaux en temps utile et n'arrive pas à l'heure, son œuvre est compromise. Le Dr Schweitzer raconte de façon émouvante comment il est devenu travailleur au contact d'un maître consciencieux.

Mais qu'il sache rire aussi !

Dans sa science, il ne peut y avoir de « flou » ; on lui réclame d'être calé, surtout à partir de la 4^e. Pourtant, on lui pardonnerait moins encore de ne pas savoir ce qu'il veut que de se tromper. S'il est en attente des réactions et des besoins de son groupe il n'a pas à le montrer. Dans une certaine mesure, nos garçons et filles ne veulent pas mener : ils méprisent celui qu'ils mèneraient.

VI - REGARDS VERS L'AVENIR

Quelques vœux :

Opinion (Il n'y a pas assez de *rassemblements de maîtres secondaires* qui cherchent dans le sens de l'éducation nouvelle. Avec chacun nos conditions spéciales de travail, nous aurions à nous retrouver pour définir cet adolescent secondaire, notre « lieu géométrique ».

Les manuels manquant ou seraient à repenser totalement.

La documentation est encore trop rare dans bien des domaines. Nous manquons d'outils.

x (*La formation du personnel enseignant* dans le sens des qualités de métier autant que l'information psychologique est urgente. Je connais des professeurs qui ignorent tout de la caractérologie, par exemple !

La réforme en cours nous apportera-t-elle des horaires plus intelligents par une meilleure répartition des temps d'étude et de détente ? (En reconsidérant le problème des examens, permettra-t-elle que nous ayons dans nos classes des apprentis-hommes et non des bachoteurs ?

INFORMATIONS

M. L. Raillon entreprend dans sa revue *Educateurs* (31, rue de Fleurus) une enquête sur les manuels scolaires dont on ne méconnaîtra ni l'utilité ni la hardiesse. « Notre hypothèse de départ, écrit-il, est la suivante : les manuels scolaires, surtout ceux qui visent l'enseignement (public ou privé) du premier degré, sont en général mal adaptés à la psychologie de l'enfant auquel ils s'adressent. Si les éditeurs ont fait un effort de présentation et d'illustration, les textes sont bien souvent bourrés de termes abstraits, de phrases compliquées ou de notions indigestes. Ils sont souvent l'occasion d'un surmenage scolaire, car ils interprètent volontiers le programme d'une manière exhaustive et le maître a tendance à ne connaître le programme que par l'intermédiaire du manuel, rédigé d'ailleurs sous la direction d'un de ses supérieurs hiérarchiques ». Voilà donc reprise, mais avec plus de précision et de souci du détail cette guerre contre les manuels qu'avaient entreprise entre les deux guerres *la Nouvelle Education*, Freinet, et d'autres encore. Il est des morts qu'il faut qu'on tue.

Sous la direction du Prof. J. Capelle se tiendra à Avignon du 2 au 6 septembre un *Congrès International pour le latin vivant* dans lequel seront présentés des rapports dus à Mme J. Bayet (France), Burck (Allemagne),

Beach (Etats-Unis) et Pacitti (Italie) sur la grammaire latine, la prononciation du latin, la pédagogie du latin, le vocabulaire latin. Il s'agit d'une tentative qui n'est d'ailleurs pas la première, en adaptant le latin « aux besoins de la vie pratique », et en l'enseignant d'une façon vivante, d'en faire une langue internationale parlée et écrite.

Du 16 au 24 juillet se tiendra à Trogen, au village d'enfants Pestalozzi, la troisième journée pédagogique internationale. Des communications y seront présentées par des professeurs suisses, allemands, français, sur l'enseignement du dessin, la formation des maîtres, l'adaptation de l'école à l'enfant, etc.

Les 6 et 7 avril a eu lieu à Paris une rencontre franco-britannique organisée par l'association *le monde bilingue* que préside M. J. B. Piobetta, directeur des services d'enseignement de la Seine, et consacrée au problème du bilinguisme. Nous avons déjà parlé de ce problème sur lequel nous espérons pouvoir revenir plus longuement.

Le groupe français d'Education nouvelle a organisé au Musée Pédagogique du 21 au 23 mai une réunion préparatoire au Congrès International de la N. E. F. qui doit se tenir à Utrecht du 23 juillet au 8 août. Le groupe a particulièrement étudié les problèmes de l'adaptation de

l'enfant à l'enseignement secondaire, et de l'examen d'entrée en 6^e qui par ailleurs est au programme des projets actuels de réforme de l'enseignement en France. Les conclusions des différents rapports ont été, comme on pouvait s'y attendre, et heureusement, extrêmement sévères pour cet examen.

Les C.E.M.E.A. organisent les stages suivants : non-chanteurs (Montry, du 16 au 25 juillet) ; chant et danse (Houlgate, 3 au 15 juillet). Formation musicale de base (Boulouris, 3 au 13 septembre), observation de la nature (Chatel-Guyon, 15 au 24 septembre).

Les nécessités de mise en page nous ont malheureusement obligés à écourter le cahier consacré par notre éminent président M. Ad. Ferrière au problème des types psychologiques. Nous regrettons surtout de n'avoir pu en publier l'importante conclusion. De cette conclusion nos lecteurs pourront trouver un exposé dans *Coopération* (Bâle n° du 30 novembre 1955). En outre M. Ferrière a développé son étude dans un ouvrage qui paraîtra prochainement sur ce sujet, en Anglais dans la collection du *Book Club* de la N.E.F. de Lon-

dres (Ad. Ferrière, *The Psychological Types*).

L'Ecole Nouvelle Française cherche d'urgence un local pour y installer son bureau. Nous prions instamment nos membres de nous aider à trouver ce local (en prêt ou en location), faute de quoi il est douteux que les Cathiers puissent continuer à paraître.

* *

Notre année scolaire s'est terminée non sans de grandes difficultés, et grâce à l'aide apportée à M. Cousinet par les membres du Conseil d'Administration nous avons pu publier nos 9 cahiers, sur des sujets nouveaux et enrichir ainsi d'une façon notoire la collection de l'Ecole Nouvelle Française. Et nous n'en aurions pu venir à bout sans le dévouement de Mlle Besnier, notre ancienne secrétaire, qui, quoique désormais loin de nous, a bien voulu nous donner toute l'année une partie de son temps. Mais la situation reste précaire. Nous sommes donc obligés de compter sur l'aide de tous pour pouvoir continuer la belle tâche commencée il y a 11 ans, et que nous voudrions pouvoir faire durer longtemps encore.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

E. MONTALTA. — *Le milieu pédagogique* (Das Pädagogische Milieu, Communications faites au 19^e cours de vacances de l'Université de Fribourg, Universitätsverlag, Fribourg, Suisse, 1954).

A ce cours ont participé pour la France le Dr Ch. Köhler, de Lyon, pour la Suisse les Prof. Gander, Thurler, Dormann, Pfulg, Brunner, pour la Belgique le Prof. Kriekemans, pour l'Allemagne le Prof. Buseman. Il s'agissait, ainsi que l'indique M. Montalta dans la présentation qu'il fait de ces travaux, d'étudier à nouveau l'important et irritant problème des rapports entre les dispositions naturelles et l'influence du milieu, entre la *nature* et la *nurture* problème dont M. Montalta demande à Stern, avec sa théorie de la convergence, une solution commode sans être tout à fait satisfaisante. Solution qui reviendrait presque à dire qu'au fond le milieu n'est vraiment *milieu* pour tel enfant, que quand les éléments s'en accordent avec ses dispositions naturelles. Dans le cas contraire les éléments ne peuvent pas devenir pour l'individu des *stimuli*, sont pour lui comme s'ils n'existaient pas, et ne font pas en réalité partie de son milieu.

Mais le lecteur trouvera dans cet important ouvrage des chapitres consacrés en premier lieu au milieu biologique (rapports

entre l'hérédité et le milieu, limitations de l'action du milieu par l'hérédité), en second lieu au milieu sociologique, au troisième lieu au milieu pédagogique et particulièrement au milieu éducatif, et finalement à l'action du milieu dans le domaine de la rééducation. Ces chapitres écrits par d'éminents spécialistes contiennent de précieuses observations sur les problèmes envisagés. Une bibliographie à peu près exhaustive fait de cet ouvrage un indispensable instrument de travail.

W. GREY WALTER. — *Le cerveau vivant*, trad. fr., Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel et Paris 1954.

Il est vrai que le lecteur aura plus d'une fois l'impression qu'il voit vivre le cerveau au cours de cette étude « destinée au grand public », et que l'auteur présente toujours avec clarté, souvent même d'une façon pittoresque, sans rien abandonner, bien entendu de la rigueur scientifique. Comme il s'agit d'explorer le fonctionnement du cerveau au cours de ses opérations cognitives et affectives, une très grande place a naturellement été faite aux méthodes et aux résultats de l'électroencéphalographie. Les premiers chapitres y sont consacrés. Vient ensuite une étude minutieuse de l'apprentissage, une des fonctions essentielles du cerveau humain, étude basée sur-

tout sur un examen critique des travaux de Pavlov. C'est principalement dans cette partie de l'ouvrage que les éducateurs trouveront des indications précieuses sur un problème, à la fois psychologique et pédagogique, dont il reste encore à trouver la solution définitive. C'est à ce point de vue que nous recommandons à nos lecteurs la lecture de l'ouvrage de M. Walter.

R. C.

M. DEBESSE. — *Psychologie de l'Enfant, de la naissance à l'adolescence*. Coll. Cahiers de pédagogie moderne, Paris, Ed. Bourrellier, 1956.

« Il est admis, écrit l'auteur en tête de ce gros ouvrage pour lequel il a demandé l'aide de plus d'une vingtaine de collaborateurs dont je m'honore d'être, que toute pédagogie doit reposer sur des bases psychologiques. » Me plaisant volontiers aux anticipations, j'ai même écrit un jour que, lorsque la psychologie de l'enfant serait achevée, la pédagogie disparaîtrait, ou que du moins le mot devrait prendre un sens tout nouveau. Mais au moins, puisqu'on ne cesse de

renvoyer les éducateurs de la pédagogie à la psychologie de l'enfant, fallait-il leur fournir les moyens de connaître cette dernière discipline, de savoir quels sont les résultats actuellement acquis, quels problèmes restent encore posés. Ces moyens, M. Debesse, dont on sait que la compétence est égale dans les deux domaines, psychologique et pédagogique avec l'aide de ses collaborateurs les leur fournit. Le livre comprend les trois divisions essentielles : psychologie génétique (du premier âge à l'adolescence), psychologie fonctionnelle (perception, vie affective, langage, jeu, acquisition des connaissances, vie sociale), psychologie différentielle (caractères, milieux), pour conclure par l'apport de la psychologie de l'enfant à la pédagogie, et les services qu'elle peut rendre dès maintenant aux éducateurs. Par la maîtrise du directeur de l'ouvrage, par la qualité de ses collaborateurs, par ses trente chapitres suivis chacun d'une précieuse bibliographie, ce livre constitue un instrument de travail désormais indispensable aux éducateurs.

R. C.



l'école nouvelle *française*

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Education Nouvelle

Président d'honneur : Adolphe FERRIERE
Président fondateur : François CHATELAIN
Directeur : Roger COUSINET

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

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

DÉJA PARUS

1. Les Principes de l'Education Nouvelle (F. CHATELAIN).
4. Utilisation des Musées à l'école active (G. DREYFUS-SÉE).
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.
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 (Dr HOFFER et Mme LAUNAY).
20. Le Home chez nous (Ad. FERRIÈRE).
21. Exemple de travail libre (M. C. MOUZE).
22. La collection de timbres à l'Ecole (M. IGOR).
23. Expériences d'apprentissage de la lecture (M. BOUTRUCHE).
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 ?
28. Réflexions Pédagogiques (R. COUSINET).
29. Les devoirs à la maison (P. CHAMBRE).
30. L'intérêt (R. COUSINET).
31. La Danse dans l'éducation nouvelle (M. LECOQ).
32. Au jour le jour (M.-Ch. ESCHAPASSE).
33. Architecture Scolaire (G. DREYFUS-SÉE).
34. La formation de l'élève agricole (N. YETOU).
35. Le jeune travailleur dans la mine.
37. Le Rôle du Maître (COUSINET).
38. La pédagogie du calcul (G. MIALARET).
39. Les étapes de l'Enseignement Grammatical (J. WITWER).
40. L'Explication de textes dans l'Education nouvelle (LOUIS PROMEYRAT).
41. Les Types Psychologiques (A. FERRIÈRE).
42. Une classe de perfectionnement (Mlle R. CHÉDEVILLE).

Prix : 120 francs.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

11, rue Ernest Renan, Bellevue (Seine-et-Oise)