

l'école nouvelle
française

REVUE DE

L'ÉCOLE
NOUVELLE
française

47

LA NOTION DE PROGRAMME

NOVEMBRE 1956
mensuel



LIBRAIRIE SPÉCIALISÉE

Psychologie Générale
— Pédagogie —
Psychologie de l'Enfant

LE LIVRE
PSYCHOLOGIQUE

7, rue de Navarre
PARIS V^e

Gob : 39-90

Envoi de catalogue sur demande
Recherche et envoi de tous ouvrages

LA SOURCE

AVANT-PROPOS

L'accord, sur un certain nombre de points, d'un stage organisé à Genève par l'Unesco et du récent projet ministériel de réforme de l'enseignement, a suggéré à quelques-uns de nos lecteurs, sur cette question irritante, et jamais résolue, des programmes scolaires, un certain nombre de réflexions dont ils ont bien voulu nous faire part. Nous n'avons fait, dans les pages qui suivent, qu'assembler ces réflexions, les systématiser et les ordonner. Elles traduisent un certain état d'esprit qui rejoint ce que l'Ecole Nouvelle française a déjà publié sur les devoirs à la maison (doit-elle triompher, parce qu'enfin on les supprime ?) et d'autres sujets connexes. De plus en plus, dans la pratique, comme dans la théorie pédagogique, l'intérêt de l'élève, enfant ou adolescent, passe au premier plan. De plus en plus, l'école n'est pas faite pour ce que le jeune pourra être, ou ce qu'il devra être, mais pour ce qu'il est.

R. C.

LA NOTION DE PROGRAMME

LE STAGE DE GENÈVE

Du 3 au 14 avril 1956 s'est tenu à Genève un stage régional d'études organisé par la Commission nationale suisse pour l'U.N.E.S.C.O., et consacré à *l'Amélioration des programmes scolaires dans l'enseignement du premier degré*. Le rapport général a été présenté par M. R. Dottrens qui dirigeait le stage.

Une fois de plus se sont posés ces problèmes en face desquels, tant de fois au cours des âges, se sont placés les administrateurs et les éducateurs, depuis ceux qui, comme le recteur Gréard, il y a trois-quarts de siècle, se déclaraient naïvement satisfaits des programmes, qui étaient d'ailleurs leur œuvre, jusqu'à ceux qui, aujourd'hui, comme le recteur Sarraïlle, les qualifient de démentiels. Rationaliser les programmes, les ordonner, les coordonner, les améliorer, les alléger, telles sont les tâches qui semblent s'imposer, qui semblent être demandées par tous, aux administrations des enseignements primaire et secondaire. Et doit-on croire que ces administrations n'entendaient pas ces réclamations, ou qu'elles y faisaient la sourde oreille, ou, nous osons à peine l'insinuer, qu'elles ne voulaient pas y donner satisfaction ? Toujours est-il que ces protestations contre la quantité excessive et la mauvaise qualité des programmes se transmettent d'une

génération à l'autre, et qu'on comprend qu'un Stage, auquel ont participé des représentants qualifiés de 16 nations, y ait courageusement et opiniâtement travaillé pendant 10 jours.

Disons d'abord que, malgré le nombre et la valeur des rapports présentés au Stage, il faut un peu regretter que le problème ait été parfois débordé, et que la solution en ait été rendue plus difficile par l'ampleur qu'on y voulait donner. Il était peut-être, en effet, imprudent et quelque peu décourageant, de déclarer que « la question des programmes d'enseignement est une des plus complexes qui soient. Il s'agit d'un domaine où s'opposent la tradition et les nécessités du monde présent comme celles du proche avenir, où s'affrontent l'empirisme et la science. Du point de vue le plus élevé, ce problème n'est autre que celui de la culture. » Si oui, le problème de la « culture » étant un problème, ne disons pas insoluble, mais en tous cas très difficilement soluble, ne serait-ce qu'à cause de la difficulté qu'il y a à donner à ce mot un sens précis, n'a-t-on pas le droit de se demander si, dans ces conditions, le problème des programmes n'est pas inabordable ?

« Il s'agit donc, continue le rapporteur, en abordant ce problème, de considérer les fins éducatives que l'on poursuit : l'école primaire doit-elle se borner à donner des connaissances ou a-t-elle aussi pour devoir d'épanouir l'intelligence et d'éveiller la curiosité intellectuelle ? Le savoir est-il plus important que le savoir-faire ? Faut-il préférer les têtes bien faites aux têtes bien pleines ? Instruire un enfant, est-ce se borner à lui apprendre des notions diverses ou lui donner une méthode de travail, c'est-à-dire lui apprendre à apprendre, afin qu'il acquière les moyens les plus propres à parfaire, plus tard et seul, sa culture ? » Sans doute sont-ce là des propos extrêmement judicieux, et qui présentent avec netteté un des problèmes les plus profonds et les plus graves de l'éducation. Mais alors, la solution du problème programmatique n'est-elle pas ainsi presque indéfiniment reculée ? et si on assure que « de la réponse que l'on donne à ces questions dépend la conception qu'on se fait d'un programme d'enseignement » (p. 11), personne ne pouvant actuellement se vanter de fournir d'une façon indiscutable cette réponse, n'est-ce pas dire

qu'il faut renoncer à établir, ou même à proposer, une conception admissible de la notion de programme ?

Reconnaissons toutefois que les rapporteurs n'ont pas méconnu cette difficulté, et s'efforcent de préciser le problème. « Tout programme d'enseignement, écrivent-ils en effet, ou, pour parler plus explicitement, tout programme englobant l'ensemble des activités imposées ou offertes aux élèves comme l'ensemble des influences qui s'exercent sur eux, comporte ou devrait comporter trois catégories d'éléments :

les connaissances à acquérir,

les techniques à maîtriser,

les moyens propres à satisfaire les besoins affectifs d'ordre individuel et social.

L'instruction et l'éducation doivent donc amener les enfants à savoir,

à savoir faire,

à savoir se conduire » (p. 2)

En notant toutefois qu'il ne semble pas que la dernière exigence puisse, à proprement parler, figurer dans un programme.



QU'EST-CE QU'UN PROGRAMME ?

C'est toujours, et d'abord, sur le premier point que se rencontrent les difficultés, et que se pose, depuis des années, la question de *l'allègement des programmes*.

Qu'est-ce donc qu'un programme scolaire ?

Au sens le plus simple et le plus administratif du mot, c'est une succession de notions qui doivent être enseignées par le maître et acquises par l'élève, et disposées dans un ordre successif (et simultanée, mais cette simultanéité a presque toujours été ignorée des faiseurs de programmes), cet ordre continuant une progression telle que les notions, comme on dit communément s'enchaînent, et que l'acquisition de chacune prépare l'acquisition de la suivante. Tout programme comporte donc une série d'acquisitions, et une progression dans ces acquisitions, on pourrait donc dire d'une façon sommaire, un contenant et un contenu.

*
**

De quoi doit être composé ce contenu ? c'est là la première question à laquelle il faut essayer de répondre.

On y a longtemps répondu d'une façon naïve, à la manière de Gréard, quand il affirmait que les enfants doivent apprendre tout ce qu'il n'est pas permis à l'homme d'ignorer. Mais ou bien il voulait dire que l'homme n'a pas le droit d'ignorer ce qu'il a appris étant enfant, ce qui revient à dire que l'enfant doit apprendre ce qu'il apprend. Ou bien il veut dire que l'homme, pour des raisons philosophiques, sociologiques, morales, doit posséder certaines connaissances, mais alors quel critérium permettra de

délimiter quelles sont ces connaissances, autre que le critérium scolaire ? Les enfants doivent apprendre à l'école l'histoire de Jeanne d'Arc, parce que tous les hommes savent l'histoire de Jeanne d'Arc ; mais les hommes ne savent l'histoire de Jeanne d'Arc que parce que, étant enfants, ils ont appris l'histoire de Jeanne d'Arc. Donc si, étant enfants, ils n'avaient pas appris l'histoire de Jeanne d'Arc, les hommes ne sauraient pas l'histoire de Jeanne d'Arc, et par suite la raison pour laquelle on estime que les enfants doivent l'apprendre disparaîtrait. Ou bien, on estime que la connaissance de l'histoire de Jeanne d'Arc a une valeur en soi, et qu'elle doit être communiquée aux enfants même si les hommes l'oublient, alors est-il nécessaire qu'on nous explique en quoi consiste cette valeur, ce qui se passerait si les enfants n'apprenaient pas l'histoire de Jeanne d'Arc ou celle d'Henri IV, ou les guerres de Louis XIV ou celles de Napoléon I^{er}, ou l'emplacement de la source de la Loire, ou les titres des ouvrages de Montesquieu, ou les propriétés chimiques de l'oxygène. Dirait-on que ces connaissances étant communes à tous les hommes (et ce serait entretenir une illusion comique que de l'affirmer), constituent entre tous les adultes d'une même génération un lien précieux, mais alors ce lien en tant que tel pourrait être constitué par n'importe quelles connaissances qui, alors, dans les programmes scolaires, prendraient la place de celles qui y figurent actuellement. Ou bien veut-on dire que ces connaissances ont une valeur indépendante de cette valeur sociale, mais alors, encore une fois, en quoi consiste cette valeur ?

Et en outre, si on démontre, ou si on admet, sans examen, cette valeur, encore faudrait-il examiner si, du fait qu'une connaissance est valable (?), elle doit de ce fait, figurer dans un programme scolaire. L'histoire nationale était exclusivement considérée comme valable aussi bien à l'école primaire qu'au lycée, encore dans les premières années de ce siècle, si bien que les élèves de cette époque ignoraient à peu près tout de l'histoire des autres pays, alors qu'aujourd'hui, comme le dit le projet ministériel de réforme de l'enseignement : « l'horizon quotidien s'est singulièrement élargi et les dimensions de la terre, vues de l'avion — et demain, peut-être, de la fusée supersonique — se sont singulièrement rétractées. La place de la France parmi

les nations, ses relations avec les autres peuples et les répercussions que ces relations ont sur la vie quotidienne de chacun, ne sont plus du tout les mêmes qu'il y a seulement cinquante ans et ne peuvent désormais rester ignorées, même du plus modeste citoyen. » Et le projet ministériel ajoute que « l'enseignement de l'histoire doit être complètement transformé dans ses programmes, de manière à mieux situer l'histoire générale, à faire comprendre les différences qui distinguaient la vie des peuples d'autrefois, fort peu dépendants et fort ignorants les uns des autres, de la civilisation actuelle où chaque nation dépend de toutes les autres jusque dans le détail de la vie quotidienne. Il doit également renouveler ses méthodes, partir de l'expérience humaine de l'enfant, des archives familiales ou communales, des monuments et des souvenirs du passé, de manière à faire acquérir le sens de la durée et des événements, de la relativité des phénomènes humains sans charger la mémoire de dates et d'événements aussitôt oubliés qu'appris. » (1)

Le problème qui se pose à chaque génération est donc toujours le même : l'homme doit *savoir* (c'est-à-dire l'enfant doit avoir appris), mais savoir quoi ? On ne peut plus dire, encore une fois, que ce savoir ait une valeur sociale, représente des connaissances communes, puisque ce serait nous enfermer dans un cercle vicieux. On peut le dire encore moins si on regarde en face les faits, quand la moindre observation permet de constater la déplorable ignorance de « l'homme de la rue », en ce qui concerne les connaissances historiques, géographiques, littéraires, artistiques, scientifiques, qu'il a acquises à l'école et dont il n'a pas gardé le moindre souvenir.

Quel doit donc être le *contenu* d'un programme ? Nul ne peut le dire aujourd'hui, ni justifier vraiment la conception qu'il en a. D'autant moins que, comme nous l'avons dit ici bien des fois, l'école ne peut plus conserver l'illusion qu'elle soit seule à

(1) Cf. à ce point de vue : R. Cousinet, *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*.

distribuer les éléments de ce contenu (ils ne sont pas si nombreux, mais ils existent) qui sont aujourd'hui une sorte de bien commun. Ce bien commun se constitue aujourd'hui en dehors d'elle et sans elle, à la fois à cause des moyens d'information que la vie sociale met aujourd'hui à la disposition de l'individu, et à cause de la transformation incessante et rapide de cette vie universelle qui devance sans cesse une école qui s'essouffle à sa poursuite. « Qu'on s'en réjouisse ou non, disent les rapporteurs au Stage de Genève, la réalité s'impose à nous. Un écolier primaire en sait plus aujourd'hui, mais sans aucun doute moins bien (1) qu'un adulte de la génération qui nous a précédés. L'ins-tantanéité des moyens de communication et d'instruction ouvre son esprit à des notions multiples que l'école du début de ce siècle dosait progressivement en élargissant par cercles concentriques la connaissance du passé et du monde. » (p. 211).

En réalité, ce problème du contenu des programmes reste jus-qu'ici sans véritable solution. Pourquoi y introduire telle notion nouvelle que l'on juge nécessaire ? Pourquoi, pour alléger le pro-gramme, en faire disparaître telle autre que l'on juge inutile ? Qu'est-ce qu'une connaissance indispensable ? une connaissance importante ? Que veulent dire ces mots ? Autant de questions laissées sans réponse.

Pas pour le praticien de l'éducation, et surtout pour celui qui enseigne dans une classe à examen (ou qui pense déjà à l'examen dans une classe antérieure), et qui s'enferme dans un cercle analogue à celui que nous mentionnions plus haut.

Se conformer à son programme, suivre son programme, c'est, pour lui, faire acquérir par l'élève les notions que l'élève aura besoin d'avoir présentes à l'esprit le jour de l'examen, ces notions n'étant exigées le jour de l'examen que parce qu'elles « sont au programme », et n'étant dans le programme que parce qu'elles sont exigibles à l'examen.

(1) Moins bien, au sens scolaire, c'est-à-dire de façon à être capa-ble de redire exactement au maître ce que le maître lui a enseigné, en usant de sa mémoire — mais moins bien en un autre sens, beau-coup plus riche, c'est douteux.

En réalité, personne ne sait *ce qu'il faut savoir*, et il est douteux que cette expression même ait un sens, à plus forte raison quand on veut établir une identité entre ce que l'individu doit *savoir* et ce qu'il doit *apprendre*, comme si l'adulte savait tout ce qu'il a appris, et ne savait que ce qu'il a appris. Le mot a bien, pour l'individu, un sens précis : savoir, c'est posséder les connaissances nécessaires à une compréhension (d'une situation personnelle, de la pensée d'autrui) ou à une action, la situation qu'il s'agit de comprendre, l'action qu'il s'agit d'exécuter étant, en gros, connues de l'agent. Mais ce que doivent savoir tous les adultes d'une certaine communauté, il est douteux qu'il y ait là une question même à laquelle on puisse répondre.



L'APPORT DE LA PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE

Les rapporteurs au Stage de Genève suggèrent très judicieusement une réponse scolaire qu'ils empruntent à la psychologie de l'enfant et à la pédagogie expérimentale : « Les programmes d'enseignement, écrit M. Dottrens, des écoles du premier degré ont un objectif plus utilitaire, dans l'état actuel de la plupart des législations scolaires : la préparation aux écoles post-primaires (1), comme l'admission des élèves dans les institutions scolaires de types divers qui font suite aux classes du premier degré. Faut-il donc satisfaire aux exigences de celles-ci ou doit-on leur demander de raccorder leurs propres programmes sur ceux des écoles dont elles reçoivent les élèves ? Il ne paraît pas raisonnable de répondre à cette question autrement qu'en adoptant une attitude objective, c'est-à-dire en substituant à l'affirmation courante : « voilà ce que les enfants doivent savoir » une question préalable à laquelle il serait souhaitable que la réunion pût apporter les éléments d'une réponse : « qu'est-ce que les enfants d'un âge donné, vivant dans un milieu déterminé, sont capables de comprendre, d'apprendre et d'assimiler ? » Et, ajoutons : *d'utiliser*. Car, il ne faut cesser de le répéter, savoir, ce n'est pas pour l'élève avoir reçu du maître une information qu'il lui restituera quand le maître la lui redemandera (pouvoir redire au maître qui le lui a dit, ou à l'examineur qui le lui demande que Périclès fut un grand homme d'Etat, ou que le canard est un palmipède), c'est entrer en possession d'instruments de travail (notions et mécanismes), en vue d'un travail que l'élève connaît et désire.

(1) Et à l'examen.

Et on voit que, dans ces conditions, seules la psychologie de l'enfant et la pédagogie expérimentale peuvent au moins faire pressentir quelle sera la nature du savoir demandé à chaque âge, et presque à chaque individu, et la manière dont ce savoir pourra être acquis. Ainsi, Claparède nous avait éclairés depuis longtemps sur ce que pourraient être le contenu et le contenant d'un programme et quel sens nouveau le mot pourrait avoir. Il faut, disait au Stage R. Buyse, substituer « la conception de l'apprentissage de l'élève à la communication des notions par le maître ; on apprend aux élèves à *étudier*. » Et il ajoutait : « Deux questions doivent, en effet, régler le contenu d'un cours d'études : a) Qu'est-ce que l'enfant a le désir d'apprendre comme enfant et que doit-il savoir comme adulte ? (1) ; b) Qu'est-ce que l'enfant, aux différents stades de son développement, peut apprendre avec profit ? Les réponses fournies à ces deux questions devront donner lieu à un compromis, qui ne pourra être obtenu que par le moyen des données précises fournies par des mensurations exactes. Ces règles sont appliquées à l'élaboration de programmes *différentiels* pour les divers types d'enfants : moins doués, normaux, mieux doués. » (Annexe p. 7).

Mais établir ainsi ce que R. Buyse appelle des programmes différentiels, tenant compte des niveaux intellectuels des élèves, et aussi de leur âge, de leurs aptitudes, de leurs intérêts, c'est entreprendre une tâche qui fait peu à peu disparaître la notion même de programme. Car, si grand que soit le souci, et si ferme que soit le propos, d'alléger les programmes, encore est-il que la question restera non résolue de savoir quel sera le *contenu* de ces programmes. C'est toujours là la difficulté à laquelle on achoppe. Nous avons vu que, par définition, un programme est un contenu. Que sera ce contenu, en quantité et en qualité ? Quelles que soient les coupes qu'y proposent les réformateurs et qu'acceptent les administrateurs, il y aura toujours un résidu, quelque chose qu'il faudra conserver. De quoi ce quelque chose, si peu que ce soit, sera-t-il fait, en volume ? Quels éléments choisis contiendra-t-il, et comment sera fait ce choix ?

(1) La réponse à cette seconde question nous paraissant présentement impossible, à moins qu'il ne s'agisse d'un savoir professionnel.

LA VALEUR SOCIALE DU PROGRAMME

A cette question que nous posons à nouveau, deux ordres de réponses ont jusqu'ici été faites.

La première est une réponse *sociale*.

Elle consiste à dire que le programme scolaire doit comprendre les notions dont a besoin l'homme dans un certain pays, et à certain degré de civilisation. « Quand l'élève aura terminé ses études », il entrera dans un monde qui lui présentera une certaine situation politique, économique, scientifique, artistique, qu'il doit être capable de comprendre s'il n'est qu'un simple particulier, et qu'il doit comprendre encore mieux s'il est appelé, pour divers motifs, à y participer activement. C'est là en effet un des buts louables, et même, pourrait-on dire, le but essentiel de l'établissement des programmes. Mais alors, premièrement, comme l'avait déjà fait remarquer L. Febvre, comment peut-on insérer dans un programme destiné à des élèves de 14 ou 15 ans en 1956 des connaissances qui les aideront à comprendre la situation sociale, économique, artistique, scientifique qui sera celle de 1962, que personne ne connaît ni ne peut prévoir. Et en second lieu, si les programmes scolaires, surtout en ce qui concerne la littérature, l'histoire, les sciences, veulent suivre les variations de ces disciplines dans le cours des temps, devront-ils varier sans cesse, non seulement d'une année à l'autre, mais même en cours d'année, de façon à ne présenter plus aucune stabilité, et en somme à ne plus mériter le nom de programme ? Devra-t-on faire disparaître de l'enseignement de l'histoire littéraire, et de la pratique de l'explication des textes, tel écrivain, aussitôt qu'il est avéré que personne, hors de l'école, ne le lit plus ? Ce qui serait sérieux

sement compromettre bien des gloires qui ne sont plus que des gloires scolaires. Devra-t-on modifier l'enseignement historique chaque fois que les historiens spécialistes apportent des documents nouveaux et des interprétations nouvelles ? L'enseignement scientifique devra-t-il suivre la vie scientifique ? Si oui, on voit encore une fois que la notion même de programme disparaîtrait. Si non, si le programme, ne pouvant et ne voulant être modifié chaque trimestre, s'enferme dans un conservatisme qui lui a été jusqu'ici naturel, n'est-il pas vrai que, ayant été soumis à ce programme, les élèves, à la fin de leurs études, risquent de se trouver en présence d'un monde qui, sous ses principaux aspects, leur sera inintelligible, et à la compréhension duquel ils n'auront été en rien préparés. Or l'école a toujours eu l'ambition, et la prétention, de préparer les écoliers à vivre utilement, ayant appris avec profit, « selon l'expression de Buyse », dans le monde dans lequel ils vont se trouver une fois qu'ils ne sont plus des écoliers.



LA PRÉPARATION

Car c'est cette notion de *préparation* qui a longtemps justifié et qui justifie encore aux yeux de beaucoup l'existence des programmes scolaires. On affirme en effet volontiers que le programme ne peut être ainsi modifié par chacune des modifications ou des acquisitions des différentes disciplines qu'il comporte, mais qu'il est précisément constitué pour faire connaître aux élèves, et acquérir par eux, l'*essentiel* de chacune de ces disciplines, l'écoulier ayant ensuite pour tâche, une fois qu'il ne sera plus écolier, et selon ses intérêts, d'ajouter à cet essentiel tout ce que les « progrès » des sciences y ajouteront.

Car cet *essentiel* (qui comprend des bases, des principes, des lois, etc.) a une double valeur. D'une part il est considéré comme immuable, quelles que soient les transformations que le temps et les travaux des spécialistes font subir à chacune des disciplines dont l'élève aura appris l'essentiel. L'histoire est toujours de l'histoire, et quels que soient les travaux des historiens, un des essentiels de la vie de Napoléon I^{er} est bien toujours le blocus continental. La géographie est bien toujours de la géographie et un des essentiels de la géographie est bien toujours le cours de l'Amazone (1). La physique est bien toujours la physique, et un des essentiels de la physique est bien toujours la loi de la gravitation.

Sans doute, mais le vrai essentiel du blocus continental, ce n'est pas l'existence de ce blocus (et, nous pourrions dire, des

(1) C'est l'occasion de louer le projet ministériel de faire dans ces deux disciplines des coupes si hardies et si utiles.

mots qui, dans le manuel d'histoire, le signifient); c'est la nature et la valeur de ce blocus, et la qualité de celui qui l'a promulgué. Or sur cette nature, cette valeur, cette qualité, les historiens ne cessent de modifier leurs positions, si bien qu'on peut dire que les écoliers ne perdraient pas grand chose à ignorer ce personnage de Napoléon I^{er} sur lequel il leur est de plus impossible d'apprendre quelque chose de précis et de stable. L'Amazone est bien toujours un fleuve de l'Amérique du Sud, mais je crois que nous en avons beaucoup à apprendre sur le cours exact et la nature. Et quant aux lois de la physique, je laisse aux physiciens le soin de dire ce qu'ils en pensent.

Il est donc bien difficile, dans ce premier sens, de dire de quoi peut être composé l'essentiel d'une discipline, ni même si ce mot a un sens. (1)



(1) Et on sait combien cet essentiel s'est modifié au cours de l'histoire scolaire. La connaissance des départements français et de leurs sous-préfectures a passé pour essentielle, et celle des rois de France avec leurs dates, et de toutes les familles d'animaux, et des terrains géologiques. Mais je pense que la géologie s'enseigne encore.

LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DU PROGRAMME

On a voulu bien des fois lui donner une autre signification qui n'est plus cette fois-ci une signification sociale, mais une signification pédagogique, une signification méthodologique avec laquelle on aborde le problème du *contenant* du programme. L'essentiel n'est plus seulement essentiel en ce qu'il contient, que l'élève doit retrouver à la base de chacune des disciplines ou de chacun des problèmes qu'il va rencontrer au sortir de l'école. L'essentiel est constitué d'éléments préparatoires, et l'acquisition de chacun de ces éléments constitue une préparation à l'acquisition d'autres éléments, c'est-à-dire rend cette acquisition à la fois plus facile et, en quelque sorte, plus intellectualisée. C'est pourquoi il y a dans les programmes une gradation qui a toujours été jugée nécessaire, et que des générations de pédagogues ont peiné à établir. Une acquisition n'a pas de valeur présente, chacune est dirigée vers le futur, vers l'acquisition suivante, est acquise en vue de. L'élève apprend toujours *pour*. Il apprend l'addition pour pouvoir faire des soustractions ; il apprend la géographie générale pour comprendre des géographies particulières ; il apprend le règne de Louis XIII pour comprendre celui de Louis XIV (avec l'erreur ici confondant la succession chronologique avec la causalité, *post hoc, ergo propter hoc*) ; il apprend les lois de la physique et de la chimie pour comprendre telle ou telle application.

Il y a là en effet une construction pédagogique qui semble permettre toutes les espérances, un enchaînement de notions tel que l'acquisition de chacune, bénéficiant de la précédente, est

rendue plus aisée, et que l'intelligence de l'écolier se développe grâce à cette logique et conformément à cet enchaînement logique.

Mais, observons d'abord que cet enchaînement n'est vraiment logique que pour certaines disciplines, et, à peu près d'une manière incontestable, que pour l'enseignement des mathématiques (arithmétique, algèbre, géométrie), qu'il est déjà plus discutabile pour les sciences (dont on ne peut affirmer que l'ordre actuel soit impératif, et bien loin de là), pour la grammaire, et que cet ordre n'a plus rien de logique, mais qu'il est purement conventionnel quand il s'agit des enseignements de l'histoire et de la géographie.

Observons en second lieu que cet enchaînement logique n'est logique que pour le maître qui l'embrasse tout entier d'un coup d'œil, et qui, déjà en ce qui concerne par exemple l'enseignement de la géométrie, aperçoit dans un théorème ce qui prépare le théorème suivant, ou, pour parler d'une façon plus exacte, aperçoit dans le théorème qu'il expose aujourd'hui à ses élèves à la fois le théorème d'aujourd'hui, et le théorème de demain et celui d'après-demain. Le devenir mathématique est pour lui un présent. Il n'y a pas vraiment pour lui enchaînement logique et succession, il a devant les yeux, présente à l'esprit, une chaîne entière dont chaque chaînon, quand il le présente aux yeux et à l'esprit de ses élèves, n'a de valeur que par sa place entre le chaînon qui précède et le chaînon qui suit.

Mais l'élève ne peut avoir présent à l'esprit le chaînon qui suit, puisqu'il ne le connaît pas. On dira sans doute qu'au moins il connaît le chaînon précédent, qu'on lui a fait connaître au cours du développement du programme, et qu'il peut donc articuler à ce chaînon ancien le chaînon nouveau. Mais ce serait postuler (et l'expérience quotidienne montre que cette hypothèse est gratuite), d'abord que l'élève garde de l'élément antérieur un souvenir assez net et assez précis pour qu'il puisse y articuler l'élément nouveau. Ce serait postuler en outre que, lui aussi, dans cet élément antérieur a vu ce qu'il contenait déjà de préparatoire à l'élément nouveau. Mais dans le cas contraire, si, par défaut d'intelligence ou de mémorisation de sa part, l'élément antérieur n'est pas présent à son esprit en sa nature et en ses

possibilités, l'élève ne bénéficiera en rien du prétendu enchaînement logique du programme, et se trouvera chaque fois en face d'un élément nouveau qu'il devra appréhender exactement comme si aucun des éléments antérieurs n'avait été acquis par lui. Sans doute pour le maître la multiplication est dans l'addition, mais parce qu'il connaît la multiplication. Pour l'élève il n'y a dans l'addition rien autre chose que l'addition, et il ne pourra articuler logiquement la multiplication à l'addition que d'une part s'il se rappelle, après l'avoir bien compris, dans sa complexité, tout le mécanisme de l'addition, et d'autre part si, en regardant la multiplication, il y découvre, presque intuitivement et avant toute démonstration, les additions qui y sont incluses.

Dira-t-on que cet enchaînement des notions du programme sera efficace, même sans la collaboration, sans la participation de l'élève, et qu'il en bénéficiera même s'il n'en a pas pris conscience. La théorie en a été soutenue autrefois en ce qui concerne l'enseignement élémentaire de l'arithmétique. L'élève qui aura bien compris le mécanisme de l'addition apprendra vite à faire une multiplication, alors même qu'il n'apercevra pas du tout le rapport entre les deux opérations. Mais sur quoi est fondée cette hypothèse ? L'élève qui, dans l'apprentissage de la grammaire, aura appris les règles générales d'accord, appliquera ces règles d'accord dans les cas particuliers même s'il n'en voit pas clairement les applications. Il suffirait du dernier stage de l'Ecole Nouvelle française, et des travaux de M. Witwer, pour voir la part d'illusion qu'il y a dans ces affirmations traditionnelles et commodes.

La vérité est que la notion de préparation dans le programme où chaque acquisition préparerait l'acquisition de l'élément suivant est une notion obscure, pour le moins douteuse, et sur laquelle il n'est pas possible de faire fond.

La réalité que tous les maîtres connaissent bien, c'est qu'il y a une minorité d'élèves qui, à l'aide du programme (peut-être), logicisent leur pensée, quelques-uns qui apprennent une chose un peu, dans les cas meilleurs, grâce à ce qu'ils ont appris précédemment, et une grande majorité qui se promènent dans le programme comme dans un pays dont chaque détail leur serait chaque fois une révélation de l'inconnu.

CONCLUSION

A la conclusion seules, semble-t-il, peuvent conduire les recherches de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie expérimentale, là où ces recherches qui, évidemment, ne sont pas achevées, peuvent nous assurer un terrain assez solide.

Au point de vue critique, il semble bien que ce soit la notion même de programme qu'il faille réviser. Quant à son contenu, il est impossible de décréter, avec de suffisants arguments, quelles sont les disciplines qui *doivent* figurer dans les programmes, et quelle quantité de chaque discipline. Et ce n'est pas une solution que de dire que, à époques régulières, le temps (histoire) et le travail des hommes (sciences) ayant augmenté le volume de chaque discipline, on fera dans le programme, un peu au hasard, des coupes destinées à éviter le surmenage des écoliers. Et ainsi on ne voit pas comment établir nettement le contenu d'un programme. Et nous avons vu quelles difficultés présente d'autre part la question de la forme du programme. Comment donc pourrait-on établir des programmes si on ne sait au juste ni quelle forme leur donner, ni de quoi mettre dedans ?

Et, bien que la place manque ici, pour traiter ce problème, qu'on ne nous dise pas cependant, qu'un physicien, qu'un chimiste, qu'un biologiste, qu'un astronome, qu'un médecin, savent bien quelles connaissances doivent posséder ceux qui veulent devenir médecins, biologistes ou physiciens, et qu'il leur est impossible d'exercer conformément ces professions ou de travailler utilement dans ces spécialités s'ils ne possèdent pas ces connaissances indispensables, et s'ils ne les ont pas acquises sans un certain ordre. Il s'agit là de *programmes professionnels*

qui sont hors de notre propos, et sur ce point nous renvoyons nos lecteurs aux rapports des présidents de jurys d'examens dans ces diverses spécialités.

Il nous semble qu'il reste, pour que le mot et la motion de programme aient un sens, que le programme du travailleur ne peut être établi que par le travailleur lui-même. Autrement dit que les élèves, ou les groupes d'élèves, établiront chaque fois eux-mêmes le programme du travail qu'ils voudront entreprendre, et que, par conséquent, ils en connaîtront le contenu, et qu'à ce programme ils donneront eux-mêmes la forme convenable, en en assurant le point de départ et en entrevoyant au moins l'aboutissement. Autrement dit encore, que la recherche, et non l'acquisition, soit le principe du travail scolaire.

Mais, dira-t-on trop souvent, si le programme consiste, suivant une formule qui a eu d'autant plus de succès qu'elle ne signifiait exactement rien du tout, à faire aller les élèves *du connu à l'inconnu*, comment pourraient-ils découvrir seuls l'inconnu ? — Mais alors, de deux choses l'une : ou bien l'inconnu, comme nous l'affirment les programmatistes, est déjà partiellement contenu dans le connu, et alors les écoliers le découvriront par une exploration patiente et minutieuse, chacun à son rythme, du connu. Ou bien le connu ne contient rien de l'inconnu, et alors toute la notion même de programme s'écroule. Et alors non seulement cette notion s'écroule, mais la fameuse formule que nous venons de citer, perd en effet toute signification : on ne va pas à l'inconnu, puisque ce serait aller à l'aventure, à tous les risques, on ne va qu'au connu, que le chercheur travaille sans cesse à mieux connaître.

Les éléments du travail de recherche, l'observation (étude du milieu, documentation historique, grammaire, apprentissage des langues mortes et des langues modernes) et l'expérimentation (sciences, et même mathématiques) les fourniront. Elles en fournissent déjà un nombre considérable, comme le prouvent tant d'expériences effectuées dans tant d'écoles, et de pays, depuis le commencement du siècle. Elles en fourniront encore davantage

au fur et à mesure que la psychologie de l'enfant et la pédagogie expérimentale avanceront dans leurs travaux.

La notion de programme ainsi reprendra un sens, et le programme retrouvera sa valeur éducative à laquelle on attache tant de prix sans jamais faire autre chose que la supposer. Que les écoliers se soumettent, comme on dit, à un programme (et le maître aussi), c'est évidemment bien commode au moins pour le maître, que les élèves suivent sur une grande route qui ne comporte pas de chemins de traverse. Que ce soit utile aux uns et aux autres, c'est ce que nous avons essayé de mettre fortement en doute. Mais que l'opération qui consiste pour le travailleur à établir son programme, c'est-à-dire à chercher les éléments du travail qu'il a entrepris, et à les ordonner en vue d'une fin qu'il a conçue (opération dont tant d'anciens bons élèves sont incapables), on accordera, pensons-nous, que cette opération a vraiment valeur éducative.

A procéder ainsi, il restera dans l'esprit des élèves, tout au moins dans le premier enseignement, beaucoup de lacunes. Mais non, il y a des choses qu'ils ignoreront, mais ils auront mis autre chose à la place. Une lacune n'est pas causée par ce qu'on ignore, mais par l'oubli de ce qu'on a appris ou feint d'apprendre, et qui laisse à la place un trou dans lequel il n'y a rien.



VIE DU MOUVEMENT

Nous avons le plaisir d'annoncer à nos abonnés et amis que le siège social de l'Ecole Nouvelle française est transféré 7, rue de Navarre, Paris 5^e, dans un local dépendant de la librairie, le *Livre Psychologique*, dirigée par Mlle Carlier. Mlle Carlier a mis aimablement ce local à notre disposition et fera le meilleur accueil à tous les membres de notre groupe. Nous espérons en outre reprendre très prochainement notre permanence du jeudi.



Sous la présidence de M. Cousinet, Directeur pédagogique, et de M. le Dr Lumière, Président du Conseil d'Administration, l'école nouvelle « La Source » a célébré le 17 novembre dernier son dixième anniversaire. Il y a 10 ans en effet que M. Chate Lain (que sa santé a malheureusement empêché d'être des nôtres le mois dernier), aidé de M. Cousinet, ouvrait avec 9 élèves une école installée dans un local parisien. On sait que l'école occupe aujourd'hui à Bellevue deux grandes maisons et reçoit près de 300 élèves. Ce succès est dû aux principes qui avaient été établis lors de la fondation de l'école, et dont l'école, foyer de l'éducation nouvelle, ne s'est jamais départie, et, au moins autant, au dévouement inlassable, aux dons pédagogiques, à la compétence de Mlle Jasson qui en est depuis 10 ans, la clairvoyante directrice. Les parents qui

emplissaient la grande salle de la Cité Universitaire à Paris ont témoigné de la reconnaissance qu'ils lui devaient. Une fête charmante à laquelle participaient quelques artistes, et où les enfants de l'école ont pris la plus grande part avec des chants, des danses, des représentations dramatiques, a montré, avec une exposition de travaux des élèves, la vitalité de notre école à laquelle on peut, sans crainte d'être trompé par les événements, souhaiter avec confiance longue vie et prospérité.



Anne Jacques, une des premières amies et collaboratrices de l'Ecole Nouvelle Française, a disparu tout d'un coup ce matin d'octobre, des copies de ses élèves éducatrices sur sa table. Son adieu a été pour nous ce récent conseil de professeurs où elle était encore si présente, souriante, prête à la reprise d'année, disponible...

Saurons-nous assez qui nous avons perdu ? Humble comme elle était, consciencieuse et donnée jusqu'à la limite du scrupule, sauvée toutefois par son bon sens et sa finesse, elle avait paru presque naïve à qui n'aurait pas su découvrir sa compétence en matière de pédagogie active, l'originalité de son esprit, la sûreté de son jugement, son extraordinaire vitalité intérieure.

A son expérience personnelle elle joignait la connaissance de beaucoup d'autres éducateurs, de

leurs difficultés, de leurs réussites. Sur tout cela elle avait longuement réfléchi. D'où l'équilibre et la sûreté de son enseignement.

Après des années de travail au Ministère de l'Éducation Nationale, puis de collaboration étroite à l'École Nouvelle Française

avec laquelle elle demeurait intimement et cordialement liée, elle avait continué son œuvre à l'École des Parents, l'Anneau d'Or, l'Institut de Psycho-Pédagogie Appliquée, école d'éducatrices spécialisées où elle fut jusqu'au bout cette collègue discrète et fidèle.

H. B.

INFORMATIONS

Le cours Marcel Temporal (4, Square Desnouettes), consacré cette année à la construction et à l'animation des marionnettes, a lieu tous les jeudis de 15 à 17 heures.

La revue *Educateurs*, que dirige notre ami L. Raillon, a publié dans son dernier numéro le texte du projet Billières de réforme de l'enseignement, qu'il a fait précéder d'un article énergique, qui mérite d'être lu.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

M. POROT, *L'Enfant et les relations familiales*, Coll. Paideia, Paris, P.U.F., 1954.

Je souhaite que les parents qui verront seulement le titre de cet ouvrage ne se disent pas, un peu lassés : « Encore un ». Je le souhaite d'abord parce que, sur ce problème difficile, il m'y aura jamais trop d'écrits, et en second lieu parce que, de ce problème, le Dr M. Porot a voulu envisager tous les aspects. De sorte que tout lecteur puisse trouver, dans tel ou tel chapitre, ce qui le concerne particulièrement, et se dise, de telle à telle page : « Ici, c'est de moi qu'il est question ». Que la vie familiale, depuis plusieurs années, soit devenue de plus en plus difficile, pour toutes sortes de raisons, dont les prin-

cipales sont économiques, personne n'en doute. Mais ces difficultés sont multiples. C'est tantôt le foyer qui est dissocié (avec des associations ou des dissociations à éclipses), tantôt la mère qui est trop ou trop peu maternelle, le père qui est trop absent ou trop présent, les grands-parents dont l'action est le plus souvent déplorable, les frères et sœurs entre lesquels se développe une rivalité anormale, et ainsi de suite. Il y a sans doute des familles qui ont eu le bonheur (ou l'habileté) de ne se trouver en présence d'aucune de ces difficultés, mais il en est certainement peu qui n'en aient au moins rencontré une au cours de la vie infantine. Elles en trouveront dans ce livre des descriptions précises, et les conseils les

plus judicieux pour y remédier. Et elles y trouveront aussi, ce qui n'est pas moins précieux, l'indication de techniques permettant de découvrir en quoi consiste exactement le problème familial, dans les cas où les parents éprouvent un malaise dont ils ne s'expliquent pas la cause, et la plus riche bibliographie.

R. C.

BANG, MORE, NOELTING,
REYMOND-RIVIER, *La Recherche en psychologie de l'enfant*, Coll. Cahiers de Pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

Quatre collaborateurs du Prof. J. Piaget exposent dans ce petit ouvrage les recherches entreprises par eux et actuellement en

cours sur le problème des classifications, les conduites expérimentales chez l'enfant et chez l'adolescent, le développement social chez l'enfant, la standardisation des épreuves. En étudiant les rapports entre la psychologie et la pédagogie, un des auteurs écrit : « Ne croyons pas que les données récentes de la psychologie actuelle apporteront une modification essentielle à l'enseignement tel qu'une saine tradition l'a élaboré. Il restera ce qu'il est dans ses fondements, car il repose sur une longue habitude et une intime connaissance de l'enfant. » Mais je ne sais pas qu'une habitude, en tant que telle, ait la moindre valeur scientifique, et d'autre part, si la pédagogie repose sur une *intime connaissance de l'enfant*, à quoi bon alors constituer une psychologie de l'enfant ?

R. C.

BIBLIOGRAPHIE

Stage régional d'études organisé par la Commission Nationale Suisse pour l'U.N.E.S.C.O. pour l'amélioration des programmes scolaires dans l'enseignement du 1^{er} Degré (Genève, 3-14 avril 1956).

Rapport général présenté par M. R. Dottrens.

ABONNEMENTS 1955-1956

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire.
Ecole Nouvelle Française, 11, rue Ernest-Renan, Bellevue.
C. C. P. Paris 5255-74

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements.....	750 fr. par an
— de soutien	1.000 fr. —
VENTE au N°	120 fr. —
TARIF POUR L'ETRANGER	850 fr. —

BELGIQUE : Mlle Alice CLARET,	130 fr. belges
21, avenue de Foestraets, Uccle-Bruxelles	
pour E.N.F. c.c.p. n° 609-35	
Vente au n°	22 fr. belges

Prière de bien vouloir :

- Indiquer s'il s'agit d'un **réabonnement**.
- **Ecrire en capitales** tous les noms propres (nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- **Suivre exactement la suscription** de l'abonnement précédent, le nom surtout, (particulièrement dans le cas des établissements d'enseignement) pour éviter les envois en double.
- En cas de **changement d'adresse** ou de modification quelconque, joindre l'**ancienne bande et 30 fr. en timbres** (indispensable).
- Toujours indiquer au verso la destination de vos virements.
- **Avertissez nous si vous désirez ne pas renouveler** votre abonnement le silence étant considéré comme un renouvellement tacite. Pour un désabonnement demandé **en cours d'année**, prière de nous régler les **numéros reçus** (120 frs par numéro).
- Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

7, rue de Navarre, Paris 5^e