

H. de Coto Conde

*École nouvelle
française*

.....

Que pensent les Elèves

57

ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS



AVANT-PROPOS

Un professeur chilien, Mme H. de Coto Conde, inspirée par un amour profond de la jeunesse, et guidée à la fois par une expérience et un savoir pédagogiques, et une précieuse intuition, aborde ici, sous un angle nouveau, ce problème ancien des rapports, de la rencontre, comme dit volontiers la pédagogie allemande, entre le maître et les élèves. Que se passe-t-il, pendant que le professeur parle, expose, commente, explique (ou tente d'expliquer), dans l'esprit de ses élèves ? De ses élèves qui, à son gré, ne profitent pas suffisamment de la peine qu'il se donne pour enseigner et de la qualité de son enseignement (comme si la qualité d'un enseignement ne se mesurait pas au profit que les élèves en tirent) ? De ses élèves, qu'il suffit à un observateur attentif (et désintéressé) d'observer même pendant un temps assez court, pour constater qu'à tout instant leur pensée, mal liée au propos du maître, s'évade vers d'autres lieux ? « Je me demande ce que vous avez dans la tête » dit parfois familièrement, mais avec une intention blâmable à n'en pas douter, le maître à tel élève. L'élève ne répond point... Il sait que ce qu'il a dans la tête au moment qu'il entre en classe, et qui est de nos jours de plus en plus enrichi par sa vie extra-scolaire, n'a pas droit d'entrée dans la classe. Quand le maître demande ironiquement à l'élève ce qu'il a dans la tête, il sous-entend par là que l'élève a dans la tête des choses qui n'y devraient point être, et que le maître l'invite fermement à s'en débarrasser, et à en faire place nette, pour que lui, maître, ait le champ libre.

Mais ce ne sont pas seulement des choses que l'élève apporte

en classe en son esprit (et sur ce point, avec tout ce qui a été écrit sur ce sujet, nous pourrions remonter avec Dewey jusqu'à plus d'un demi-siècle (1), c'est une certaine attitude spirituelle, de certains besoins affectifs, une conception « idéale », comme disait Keilhacker, de l'attitude du maître. Qu'ils jugent leur maître, et le plus souvent à un point de vue un peu spécial et par comparaisons, cela est l'ordinaire surtout chez les plus jeunes. Mais au fur et à mesure qu'ils grandissent, qu'ils approchent de l'adolescence et la traversent, ils pensent le maître plus qu'ils ne le jugent, ils pensent l'attitude magistrale plus que tel maître en particulier. De cette vie dans laquelle ils sont entrés, dont ils ont pris conscience, dont ils prennent de plus en plus conscience, au fur et à mesure qu'ils y trouvent moins ce qu'ils apportent, que ce qu'elle leur apporte, c'est le maître qui est d'abord et surtout le représentant. Ce qu'ils souhaitent demander à la vie, c'est au maître d'abord qu'ils le demandent, et ils sont profondément et douloureusement déçus quand le maître ne les satisfait point. Au maître qui leur reproche volontiers ouvertement et à voix haute de ne pas le comprendre (en tant qu'enseigneur), ils reprochent intérieurement et à voix secrète de ne pas les comprendre (en tant qu'êtres humains) (2). Le maître ne cesse de leur répéter, avec insistance, avec fermeté, et souvent sur un ton comminatoire, ce qu'il attend d'eux, il ne permet jamais de lui dire ce qu'ils attendent de lui. Ils doivent le prendre comme il est, puisqu'il est fait, un homme fait ; il ne peut, ni ne doit, estimer-t-il, les prendre comme ils sont, puisqu'ils sont à faire, à faire par lui. — Voire ! Mais même si cette entreprise est possible, et dans la mesure où elle l'est, il ne pourra réussir à les faire que selon qu'il connaîtra ce qu'ils sont au moment qu'il commence à les vouloir faire.

Son activité éducatrice, quelle qu'elle soit, quelles que soient ses exigences, ses espérances, ne peut s'exercer que sur des êtres dont (indépendamment de leurs aptitudes mentales, de leurs inté-

(1) Voir surtout son ouvrage *School and Society*, qui date de 1899.

(2) On sait, par tant de travaux, et en particulier par Ch. Bühler, combien les adolescents se plaignent d'être des incompris.

rêts réels) l'activité scolaire ne sera pas gênée par tous les barrages constitués par ses besoins affectifs.

Ce sont ces besoins que Mme de Coto Conde a particulièrement cherché à connaître. Il lui a paru, comme à plusieurs de ses prédécesseurs dans cet ordre de recherches, que la méthode la plus simple pour arriver à ce résultat était encore celle du questionnaire. Elle a donc interrogé par écrit, sur le problème dont elle cherchait la solution, un nombre suffisant d'élèves, et elle a enregistré leurs réponses qui constituent un très épais dossier dont elle a bien voulu mettre à la disposition de l'Ecole Nouvelle Française les pages les plus significatives qu'on lira plus loin.

L'originalité de l'enquête réside d'abord dans le choix des questions, qui atteste le sens psychologique de l'auteur. Elle réside ensuite dans la provenance des élèves qui appartiennent à l'enseignement primaire, à l'enseignement public du second degré et à l'enseignement libre. Elle réside enfin dans l'âge des élèves (19 à 20 ans), qui sont donc à l'âge de l'adolescence, c'est-à-dire à un âge où elles prennent conscience, avec assez de précision, de leurs besoins affectifs, et, et surtout à l'âge où un certain développement mental et une certaine expérience leur permettent, comme je le disais plus haut, de savoir, et de dire, ce que les adolescents attendent de l'école, de l'enseignement qui y est donné, des professeurs, en général, avec lesquels ils sont en contact journalier. A cet âge, ils entrent dans une maison qui est, bien moins encore que pour les élèves plus jeunes, un lieu indifférent où on vient pour prendre une certaine attitude, et mener une certaine vie, l'attitude et la vie d'écolier, se conformer à cette organisation qu'est la discipline scolaire, accepter n'importe quoi, parce qu'il faut ce qu'il faut. Ils ne sont plus à l'âge de l'indifférence et de l'acceptation résignée, ni de cette absorption en son activité qui caractérise l'enfance. Ils regardent, jugent, s'inquiètent, cherchent, désirent. Les questions qui leur sont posées n'ont rien d'artificiel, elles ne sont pas de celles qui sollicitent, provoquent, déterminent des réponses, elles libèrent des réponses qui n'attendaient que les questions pour se manifester. La spontanéité en montre la présence dans l'esprit de toutes ces élèves qui diraient volontiers à tous ceux qui, à titre d'admi-

nistrateurs ou d'enseignants, entreprennent de se charger d'eux et de les diriger : « Enfin, vous nous permettez, par vos questions que nous attendions depuis si longtemps, de dire ce que nous avons sur le cœur. Vous en tiendrez ou vous n'en tiendrez pas compte, mais vous ne pourrez plus vous excuser en disant que vous ne saviez pas. Peut-être direz-vous qu'il y a dans nos propos de la confusion, du verbalisme, et un reste de la fabulation enfantine. Mais ces propos, il vous appartient de les interpréter avec votre sagesse, votre expérience d'adulte, votre savoir de psychologue et de pédagogue. Et puis enfin, vous nous avez fait l'honneur de nous demander notre avis, nous vous avons fait la politesse de vous répondre, faites-nous la grâce de nous écouter. »

Et maintenant je laisse la parole à ces jeunes, en me contentant de commenter, au bas des pages, leurs déclarations, nos lecteurs pouvant les commenter autrement, à leur guise, et selon leur expérience.

R. C.



QUE PENSENT LES ÉLÈVES ?

Age moyen des élèves : 19 à 20 ans

Toutes disciplines, y compris les disciplines artistiques

I

AVEZ-VOUS UN BON OU UN MAUVAIS SOUVENIR DES ÉCOLES QUE VOUS
FRÉQUENTIEZ PENDANT VOTRE ENFANCE ? POURQUOI ?

Sur 55 réponses données :

Bon souvenir : 40.

Mauvais souvenir : 8.

Ni bon, ni mauvais : 7.

Réponses particulières :

« Souvenir actuellement agréable (1), mais je ne regrette pas ce temps-là. »

« Scolarité pendant la guerre avec tous les problèmes et le manque de confort que cela suppose. »

« Très mauvais. — On m'a battue. »

1. Comme la plupart des souvenirs. Ce souvenir est agréable à l'intéressée, parce que le temps est passé.

« Cela dépend — Bon, lorsque les professeurs étaient sympathiques et la classe unie (2). »

« Bon souvenir jusqu'à 12 ans, après pour des raisons familiales plutôt mauvais. »

« Ecole primaire : bon souvenir.

Collège (dit) Moderne : mauvais souvenir à cause de l'aspect rébarbatif et de l'inconfort du bâtiment... et de la Surveillante Générale (3). »

« J'ai un mauvais souvenir de mes classes d'enfant, le temps me paraît beaucoup loin de ma famille, car j'étais d'une sensibilité exagérée, mais les institutrices ont rarement su me traiter comme elles auraient dû (4).

« Cela dépend des classes. Tout dépend des Professeurs. S'ils font leurs cours avec entrain, vivacité, si vraiment ils aiment leur travail, alors tout est formidable, sinon c'est lamentable au point de vue ambiance et résultats (5). »

2) Ce n'est pas très clair, mais il faut essayer de comprendre parce que c'est important. Ce que l'élève évoque, et ce qu'elle souhaite, c'est une bonne situation *affective*. Elle demande que les professeurs soient sympathiques, c'est-à-dire qu'elle désire les aimer (avec les réserves maintes fois indiquées par les psychologues). Elle souhaite que la classe soit unie, c'est-à-dire qu'elle veut aimer ses camarades et être aimée d'eux. Elle demande au fond à la classe d'être cette reproduction de la famille qu'avait voulue Dewey.

3.) Il ne s'agit plus cette fois des professeurs, mais de la vie scolaire, qui se déroule dans un local où l'élève ne se sent pas à son aise, où on n'a pas pensé, où on ne pense pas à ses devoirs matériels et affectifs, et une vie scolaire comportant une organisation administrative représentée par cette surveillante générale qui s'acquittait peut-être très consciencieusement de sa tâche, mais d'une façon sans doute impersonnelle, et sans manifester de sympathie pour les cas individuels.

4.) Toujours la réaction affective.

5.) La forme est un peu affligeante, et maladroite, mais ce langage confus et primitif est celui que les jeunes empruntent

« J'aimais beaucoup ma maîtresse d'Ecole Primaire très dynamique et jeune.

Mes premières années d'enseignement secondaire furent tristes, sclérosées. Seule la personnalité du professeur faisait aimer une matière. (6) »

II

LE SÉJOUR DANS L'ÉTABLISSEMENT QUE VOUS FREQUENTEZ VOUS EST-IL
AGRÉABLE OU DÉSAGRÉABLE ? POURQUOI ?

Sur 57 réponses données :

Agréable : 17.

Désagréable : 25.

Oui et non : 15.

Réponses particulières et caractéristiques :

« Agréable en ce qui concerne les camarades — Désagréable parfois en ce qui concerne les professeurs et la discipline. »

« Désagréable à cause de la solitude morale, et la fatigue due à la quantité de travail fourni. »

aux adultes, et dont ils se servent par contagion, faute de mieux, pour exprimer ce qu'ils sentent. Il faut que les professeurs aiment leur travail, mais leur travail, aux yeux des élèves, comprend bien autre chose que le travail didactique, l'activité magistrale. Il réside essentiellement dans l'ensemble des relations (et dans les relations affectives) avec les élèves. Comme les bonnes gens disent d'un « maître d'école » qu'il aime son métier, c'est-à-dire qu'il aime vivre avec les enfants, avec des êtres avec lesquels il s'entend mieux qu'avec des adultes, et auxquels il croit pouvoir apporter quelque chose d'utile.

(6) Bien des professeurs connaissent cette attitude, et la redoutent à juste raison, puisqu'elle peut comporter une excitation presque malade de la sensibilité, et en même temps un faux intérêt pour une discipline qui ne correspond ni aux vrais intérêts de l'élève, ni à ses possibilités.

- « Désagréable : Beaucoup trop de travail, abrutissement.
Agréable : pour les camarades. »
- « Moyennement : Nous sommes trop astreintes à un programme très aride. »
- « Agréable par la qualité des Professeurs et désagréable pour l'esprit fâcheux des khagneuses. »
- « Peu agréable — établissement sombre. »
- « Moyennement agréable : établissement sombre — travail ardu. »
- « Cela dépend — aucune liberté d'action — règlement appliqué par adjudant. »
- « Trop de travail si bien qu'on ne peut assimiler ce qu'on étudie. Pas assez de spécialisation. »
- « Les matières enseignées me plaisent, mais l'atmosphère du Lycée m'est désagréable — pas assez de liberté et de temps laissé au travail personnel (1). »

(1) Les réponses, sur ce chapitre, sont caractéristiques, et se répartissent aisément. La plupart des élèves se plaignent de l'excès de travail, en quoi il semble (voir les deux dernières réponses) qu'elles désignent moins la quantité du travail, que sa continuité, son caractère usinier de travail à la chaîne (dont Dubreuil et Friedman ont bien montré les inconvénients dans l'usine), qui ne permettent pas ce que les élèves au fond, appellent le travail personnel, c'est-à-dire l'arrêt, le recueillement, la méditation sur ce qui vient d'être enseigné avant de passer au stade suivant.

(En second lieu, nous retrouvons les plaintes contre « les sombres écoles » (qui évidemment disparaissent peu à peu, quoique avec lenteur, et ne sont pas toujours appropriées à leur destination), et contre « le règlement appliqué par adjudant », ce règlement que sans doute ont tort d'appliquer automatiquement trop de surveillants généraux et de surveillantes générales, mais accablés par une tâche surhumaine et le nombre invraisemblable d'élèves qui emplissent les « casernes scolaires. »

QUELLES MODIFICATIONS SOUHAITERIEZ-VOUS VOIR APPORTER
DANS L'IMMÉDIAT A VOTRE ÉTABLISSEMENT ?

La plupart des élèves souhaitent la modernisation des locaux.

Réponses intéressantes :

- « Plus d'après-midi libres — Moins de travail scolaire. »
- « Cours groupés le matin de 9 h. à 13 h. — Possibilités de sports intéressants. »
- « Qu'une déléguée élue au suffrage universel par la classe assiste au Conseil des Professeurs avec une voix consultative. »
- « Classes moins nombreuses — Professeurs plus vivants (moins ternes et sclérosés) et plus intéressants. »
- « Plus de rapports immédiats entre Professeurs et élèves. »
- « Enseignement plus sérieux de la part des professeurs — emploi du temps mieux équilibré. »
- « Moins d'hostilité systématique de la part de certains membres du Lycée apparemment surmenés. »
- « Avoir dans toutes les disciplines des professeurs actifs qui préparent soigneusement leurs cours et sachent les faire partager. »
- « Recevoir un enseignement plus riche de la part de professeurs plus enthousiastes (1). »

(1) Ici ce sont les professeurs qui sont surtout en cause. Les élèves leur demandent tant de qualités, jusqu'à l'enthousiasme. Que de professeurs qui, pour la vingtième ou la vingt-cinquième fois, exposent le mécanisme de l'équation du premier degré, ou la politique de Cromwell, souriront, ou lèveront les bras au ciel, en pensant qu'on peut encore leur demander de l'enthousiasme. Alors que nous savons aujourd'hui qu'il leur suffit pour le garder, de ne rien exposer du tout, et seulement d'aider chaque année de nouveaux élèves à découvrir Cromwell et l'équation du second degré. Et quand ces élèves demandent à leurs maîtres un enseignement « plus sérieux », « plus riche », sollicitent des pro-

IV

ESSAYEZ-VOUS DE COMPRENDRE CE QUE VOUS ÉTUDIEZ AFIN DE LE RETENIR?
OU APPRENEZ-VOUS SANS COMPRENDRE ?

Il s'agit seulement d'élèves qui toutes cherchent d'abord à comprendre.

Réponses caractéristiques :

« Comprendre équivaut presque toujours à retenir. »

« J'aime à comprendre ce que j'apprends. Mais certaines matières pour lesquelles je suis peu douée et qui sont indispensables m'obligent à apprendre sans comprendre (2). »

fesseurs « actifs », qui savent « faire partager » leur enseignement à leurs élèves, des professeurs « plus vivants, et moins sclérosés », on sent bien qu'elles entrevoient, qu'elles pressentent cette éducation nouvelle dont elles n'ont jamais entendu parler, qu'on ne leur a jamais fait connaître, mais qui comblerait précieusement tous leurs désirs. Elles désirent voir paraître dans leurs classes du sérieux, de l'activité, de la richesse, de l'enthousiasme, et des « rapports immédiats » entre professeurs et élèves, et de l'amour au lieu « d'hostilité », et une présente au Conseil des professeurs élue par ses camarades, sans savoir malheureusement que, depuis plus d'un demi-siècle, de Dewey à Claparède, tant de pédagogues se sont empressés à satisfaire leurs désirs obscurs.

(2) Que se passerait-il dans une classe si une élève, même à l'âge considéré, disait au professeur : « Je ne comprends pas, je me refuse donc à apprendre ? » Elle s'exposerait à une punition grave, ou, dans le cas d'un professeur plus humain, à la réponse : « Apprenez, et vous comprendrez ensuite ». Que veut dire cet ensuite ? Que l'élève, ce qu'il faudrait, comprendra ce qu'il aura appris sans comprendre, au moment où il aura besoin d'utiliser cette acquisition ? Aucune expérience psycho-pédagogique ne le prouve. Ou bien qu'il comprendra ce qu'il a appris, à longue échéance, au moment où cette compréhension ne lui servira plus à rien.

« Oui, mais dans le cas de programmes d'examen chargés, j'aimerais avoir un peu de temps pour approfondir certaines questions (1). »

« En principe (sauf circonstances exceptionnelles) j'essaie de comprendre d'abord. D'ailleurs on nous demande plus un effort de compréhension que de mémoire (2). »

V

QUELLES SONT LES QUALITÉS QUE VOUS ADMIREZ LE PLUS
CHEZ UN PROFESSEUR ?
CES QUALITÉS SONT-ELLES FRÉQUENTES CHEZ VOS PROFESSEURS ?

Sur 52 réponses :

Clarté — Précision — Intelligence : 29.

Compréhension : 13.

Dynamisme — Enthousiasme : 10.

Réponses caractéristiques :

« Clarté — précision de pensée — Fréquentes. »

« Le calme, la clarté — je les ai trouvés chez la moitié des professeurs. »

« La clarté, des plans bien faits, des sujets composés — entraînent — donc des professeurs jeunes. »

« La clarté, la précision de pensée — oui elles sont fréquentes chez nos professeurs. »

« Pédagogie et justice — fréquentes en général. »

(1) Toujours le manque de temps, le travail à la chaîne, c'est-à-dire la difficulté de ce recueillement, de cette méditation sur les choses apprises, recueillement et méditation que précisément on demande et on recommande aux élèves.

(2) C'est vrai, et tout à l'honneur des professeurs, mais il faudrait encore une fois, laisser aux élèves le temps de comprendre.

« La clarté, la logique, la fermeté sans inspirer pour autant de la terreur, et aussi du bon sens. »

« La clarté et la rigueur du raisonnement, l'enthousiasme, ou, à défaut, qu'ils soient persuadés de la valeur de ce qu'ils enseignent. Ces qualités ne sont pas fréquentes. Ils sont trop vieux. »

« Un certain intérêt pour les élèves — assez peu fréquent. »

« Proximité des élèves — qualité assez rare. »

« Compréhension des élèves, garder l'autorité sans s'appuyer sur les règles de discipline. »

« J'admire la recherche d'un contact avec les élèves et la compréhension des problèmes qui se posent à elles. Qualité fréquente. »

« J'admire l'aisance de la manière de faire un cours, la compréhension et l'aide aux élèves — assez fréquent. »

« Attachement à son métier, à ses élèves — absence de parti-pris — plus d'enthousiasme — N'ai jamais rencontré ces trois qualités chez un même professeur. »

« Enthousiasme allié à une grande probité intellectuelle. »

« Le dynamisme, la clarté d'esprit, la simplicité. »

« La passion apportée à la matière enseignée et la façon de la communiquer aux élèves. »

« Amour de son enseignement — Amour des élèves. »

« Justice — douceur — compréhension — clarté de l'exposé (Non fréquentes hélas !). »

« Modestie — compréhension — un certain intérêt pour les élèves (assez peu fréquent) (1). »

(1) La question, posée sous une nouvelle forme, libère des réponses connues. Les élèves veulent que l'enseignement soit *clair*, c'est-à-dire qu'elles veulent comprendre, comprendre plutôt qu'apprendre, comme elles ont déjà dit. Naturellement les professeurs, dans le dialogue imaginaire que nous établissons entre eux et ces élèves, répondront que leur enseignement est clair, mais que les élèves ne le comprennent pas. Mais qu'est-ce qu'un enseignement clair, sinon un enseignement compris ? Si un enseignement n'est pas compris, c'est qu'il n'est pas clair. Et à

QUELS DÉFAUTS TROUVEZ-VOUS LES PLUS GRAVES
CHEZ VOS PROFESSEURS ?
CES DÉFAUTS SONT-ILS FRÉQUENTS CHEZ EUX ?

Sur 54 réponses :

- Incompréhension : 21.
- Injustice : 5.
- Manque de conscience : 10.
- Défaut de méthode : 12.
- Prétention : 6.

Réponses caractéristiques :

- « Absence d'amour pour ses élèves et pour son métier. »
- « Sécheresse de cœur. »
- « Le manque de délicatesse qui peut à jamais fermer l'élève à la confiance et l'empêcher de s'épanouir. »
- « Le défaut que je déplore le plus est l'absence de compréhension des difficultés extra-scolaires que rencontrent les élèves. »
- « Pas assez près des élèves — manque de compréhension. »
- « Indifférence — manque de pédagogie. »
- « L'injustice et le manque d'informations précises. »
- « Le manque de conscience professionnelle. »
- « Le manque de tact et de conscience professionnelle. »
- « Lire le manuel, faire son cours comme une corvée. »
- « Impression de routine. »

quoi reconnaît-on la clarté d'une explication, sinon à ce qu'elle est comprise de ceux à qui elle est donnée ? Encore une fois l'éducation nouvelle apporte une solution à ces problèmes insolubles.

Et, outre la clarté de leur enseignement, les élèves demandent toujours à leurs professeurs cet intérêt à ce qu'ils enseignent, et cet amour pour ceux qu'ils enseignent, qui sont, aux yeux des élèves, des qualités primordiales.

« Fumisterie — On sent trop qu'ils effectuent un métier qui n'a jamais l'air de les intéresser. »

« Le pire défaut serait l'intellectualisme pur. »

« Le pédantisme et la suffisance. On a parfois l'impression que rien n'a changé pour eux depuis des années et que la vie et le progrès intellectuels ont atteint leur plafond. »

« La satisfaction de soi, le peu d'intérêt porté aux élèves en tant qu'êtres humains et non chevaux de courses (1). »

(1) Les élèves savent qu'à une question posée en classe par le maître, il faut toujours répondre, sous peine de sanction. Donc ici elles répondent, elles répondent avec sévérité, puisque la question est sévère, et elles sont dures, et même trouvera-t-on peut-être, quelque peu cruelles, parce que les élèves voient là, une fois de plus, le moyen de dire ce qu'elles ont sur le cœur.

Deux remarques me paraissent à faire. La première concerne l'accusation d'injustice qui n'apparaît que dans moins de 10 % des réponses, alors qu'elle tient une place de premier plan dans les réponses des enfants à des questionnaires analogues. Ce qui implique sans doute à la fois que les punitions, à l'âge considéré, sont moins fréquentes, que les professeurs ont, à cet âge, un plus grand souci de justice, et que les élèves, à cet âge, leur demandent beaucoup plus de compréhension que de justice, c'est-à-dire des rapports humains plus que des rapports légaux, et c'est-à-dire encore qu'à cet âge le mot de discipline doit prendre un sens nouveau. Ce que demandent donc les élèves à leurs maîtres, et ceci est aussi sensible dans leurs éloges que dans leurs critiques, c'est qu'ils soient de moins en moins des maîtres en face d'élèves, et de plus en plus des êtres humains en face d'autres êtres humains. Que les maîtres ne traitent pas les élèves comme des inférieurs, même pas comme des différents, mais comme des semblables.

AVEZ-VOUS CONFIANCE EN VOS MAÎTRES ? LES CONSULTEZ-VOUS ?
VOUS PERMETTENT-ILS OU NON DE LES CONSULTER ?

Sur 43 réponses :

Confiance : 26 dont 7 ont indiqué qu'elles ne les consultaient pas.

Sans confiance : 10.

Réponses caractéristiques :

« Confiance quand ils sont compréhensifs et proches de leurs élèves. »

« J'ai confiance en certains — Je ne consulte pas les professeurs que j'ai cette année — Les autres années mes professeurs étaient mes guides et mes conseillers.

« Confiance limitée — malheureusement la plupart ne savent ou ne veulent pas nous mettre en confiance. »

« Aucune confiance — ils se croient vraiment trop supérieurs à nous qui pourtant dans deux ans aurons la même situation. »

« Pas en tous — certains sont trop hautains et lointains. »

« Rares consultations en dehors de la classe, où les professeurs sont presque invisibles. »

« Aimerais les consulter, mais leur attitude, leur indifférence m'arrêtent. »

« Non, à cause de l'apparence de flatterie que peut comporter une telle conduite. »

La majorité atteste que leurs maîtres permettent de les consulter.

« Certains même sont heureux de nous conseiller et de nous aider. »

« En général oui, mais nous n'osons pas le faire ; ils sont à une trop grande distance de nous et c'est dommage car nous les aimons quelquefois. »

Pendant quelques réponses contraires :

« Nous les sentons fuyants et lassés. N'y invitent pas volontiers. »

« Leur attitude ne m'y invite pas particulièrement. Trop distants. »

« Pas toujours avec le sourire avenant qui serait nécessaire (1). »

VIII

QUE VEUT DIRE A VOTRE AVIS « ÊTRE UN BON ÉLÈVE ?

« Elève intelligent et travailleur. »

« Travailler et réussir. »

« Conscientieux et régulier et dont les résultats sont au dessus de la moyenne. »

« Réussir dans les matières étudiées sans s'abrutir sur le travail. »

« Elève qui essaie toujours de mieux faire. »

« Elève qui possède l'intelligence « intellectuelle » et une capacité de travail assez grande, mais aussi des qualités de cœur. »

IX

QUELS ÉGARDS CROYEZ-VOUS QUE VOS PROFESSEURS VOUS DOIVENT ?

Sur 56 réponses données :

Respect et considération : 22.

Politesse : 9.

Compréhension : 9.

Sincérité : 3.

Abstentions : 11.

(1) Les réponses sont évasives. Il n'est pas certain que toutes les élèves aient bien compris le sens de la question. Il pouvait s'agir en effet de la confiance donnée à un professeur en tant qu'être humain à qui on peut se confier, ou de la confiance donnée à un professeur en tant que tel, et à la valeur de l'enseignement qu'il donne.

« Une grande compréhension et le refus de décourager les élèves. »

« Un certain respect et beaucoup de générosité et de compréhension. »

« Politesse — Discretion — Compréhension. »

« Aucun égard, mais plus de chaleur humaine. »

« S'intéresser à nous en tant qu'êtres humains et non machines à concours (rare dans les classes de concours). »

« Franchise — Nous hisser à leur hauteur. »

« Ils ne doivent pas trop considérer les élèves comme des résultats et des courbes — Ils font souvent des efforts dans ce sens. »

« Pas d'humiliation — surtout portant sur la personne de l'élève — ils n'ont à juger les élèves qu'en tant qu'élèves. (1) »

X

QUELS ÉGARDS CROYEZ-VOUS DEVOIR A VOS MAITRES ?

Sur 56 réponses données :

Respect : 27.

Politesse : 16.

Confiance : 3.

Abstentions : 10.

« D'abord respect pour leur âge et politesse en toutes circonstances. On devrait pouvoir considérer des maîtres comme des deuxièmes parents. »

« Politesse du cœur et non purement formelle. »

(1) Ce sont bien les réponses que l'on attendait. Toujours le désir de contacts humains, et, en plus, à cet âge, la considération et le respect dus à l'âge, à des élèves qui ne sont plus des « gosses ». Elles sous-entendent par là, car elles n'en sont pas encore à l'entendre nettement, que chacune d'elles a pris conscience de soi en tant qu'individualité et que c'est de cette individualité qu'elles veulent que le professeur tienne compte.

- « Reconnaissance — politesse. »
- « Respect — Confiance. »
- « Politesse — exactitude pour rendre les devoirs — silence et attention pendant les cours. »

XI

QUE PENSEZ-VOUS DE LA MANIÈRE DONT LE DIRECTEUR
DE VOTRE ÉTABLISSEMENT EXERCE SES FONCTIONS ?
QUELLES QUALITÉS LUI TROUVEZ-VOUS ? QUELS DÉFAUTS ?

Sur 64 réponses, 51 ont répondu, dont 27 disent ne pas connaître leur chef d'établissement.

13 abstentions.

Réponses :

« On ne le voit pas suffisamment, je pense qu'il s'occupe beaucoup de nous. »

« Manque de contacts avec notre Directrice (le Lycée est trop important pour qu'on y remédie). »

« Nous connaissons extrêmement peu notre Directrice — ce qui est regrettable. »

« Tout ce que nous regrettons, c'est de ne pas la voir plus souvent, malgré l'invitation qu'elle nous fait d'aller la voir. Nous n'osons pas. »

« On connaît mal la Directrice du Lycée, mais elle paraît exercer ses fonctions avec beaucoup de tact et d'intelligence. »

« J'ignore de quelle façon elle exerce ses fonctions, mais je la trouve très compréhensive à notre égard. »

« La Directrice est au contraire cordiale, amicale, mais voit les élèves deux fois par an. »

« Bonne méthode car compréhensive. »

« Très bien — Très bonne conseillère. Elle prend de l'intérêt à chacune de ses élèves. C'est une vraie mère de famille. »

« Il ne se rend peut-être pas compte du besoin d'indépendance qu'est le nôtre à notre âge. »

« Trop loin des élèves qui souvent ne la connaissent pas. Idées préconçues et jugements tout faits. »

« La Directrice est une illustre inconnue qui signe les bulletins trimestriels. J'ignore tout de la marche d'un Lycée et la bureaucratie a pris une telle ampleur que le mal paraît incurable, peut-être est-ce dû au trop grand nombre d'élèves ? (1) »



(1) C'est peut-être là la question à laquelle Mme de Coto Conde tient le plus. Cet anonymat, cette distance lointaine où se tient une directrice (à cause le plus souvent du trop grand nombre d'élèves, comme le note justement une des réponses) sont évidemment pénibles à des adolescentes. On le voit bien à l'allégresse des réponses favorables. Elles sont à l'âge où les présences humaines leur sont indispensables. Ces exigences ne devraient-elles pas faire penser à d'importantes modifications dans nos grands établissements secondaires (plusieurs directrices par exemple dans chaque établissement, chacune dirigeant un groupe de classes) ?

CONCLUSION

C'est une façon de dire, on met le dernier mot à une enquête de ce genre, on ne conclut pas le problème. Ce que nous demandons à nos lecteurs, et surtout à ceux d'entre eux qui enseignent, c'est de comprendre l'intention de Mme de Coto Conde, qui connaît bien, et reconnaît, leurs difficultés. Il ne s'agit pas tout simplement de crier haro, et de transférer le fameux bonnet de la tête des élèves à celle des maîtres. Elle a voulu seulement une fois de plus, après d'autres, et sous une forme un peu différente, pousser le cri d'alarme qui devra bien un jour être entendu. La formule du maître qui n'est que maître, des élèves qui ne sont qu'élèves, est une formule aujourd'hui périmée. La vie moderne empêche l'un et les autres de se confiner dans ce rôle qui les isole de la vie, qui les isole les uns des autres. Ils n'y parviennent, tant bien que mal, qu'au prix d'artifices qui demandent aux uns et aux autres un effort permanent et épuisant. Si tous les pédagogues et les psychologues s'accordent de plus en plus pour que l'école soit la maison des enfants et des adolescents, il faut que l'école leur donne ce qu'ils désirent et ce dont ils ont besoin. Le meilleur moyen de savoir ce qu'ils désirent et ce dont ils ont besoin, c'est de le leur demander. Sans doute ces réponses devront être interprétées, il y faudra démêler le confus et l'inachevé du précis, le convenu du sincère, le pressenti du réellement senti, il faudra comparer ces réponses les unes aux autres, les sonder et je dirais presque les psychanalyser, mais il faudra les recueillir, les lire, en tenir compte. Faute de quoi le fossé ira s'élargissant entre maîtres et les élèves, et dans la lutte entre l'école et la vie, c'est l'école qui devra capituler.

R. C.

BIBLIOGRAPHIE

- CH. BUHLER, Kindheit und Jugend, Leipzig, 1941.
M. DEBESSE, L'adolescence, P.U.F., Que sais-je ! 1947.
TH. GOUIN-DECARIE, De l'adolescence à la maturité. Ed. Fides,
Montréal, 1957.
G. STANLEY-HALL, Adolescence, New-York, 1904.
Outre les ouvrages signalés dans notre Cahier 55.



SUPPLÉMENT AU CAHIER 56

DEUX ENQUÊTES GÉOGRAPHIQUES

I

LA RIVIÈRE (l'Alzette)

(Compte-rendu d'une promenade scolaire avec des enfants de
7 à 8 ans.)

A. Nous observons.

1. Aussitôt arrivés sur le pont d'Hespérange les enfants jettent leurs billets dans la rivière. Ils constatent que les billets s'en vont tous dans la même direction. Les enfants s'amuse et jettent tout ce qu'ils trouvent : vieilles boîtes, bâtons, morceaux de bois etc. Tous les objets s'en vont dans la même direction. Les tent tout ce qu'ils trouvent : vieilles boîtes, bâtons, morceaux de quelle l'eau coule.

2. *L'eau est sale.* On ne voit pas le fond. L'eau brune d'un fumier se jette dans la rivière. Les eaux ménagères sortent d'un tuyau et se déversent dans le cours d'eau.

3. *L'eau coule plus bas que les bords.* Elle coule dans un herbes dans l'eau sont aussi couchées dans la direction dans la p'erras. Aussi les jardins à proximité de la rivière sont-ils protégés par des murs.

4. Sur le pont d'Hespérange on a pu observer (vers le sud) que l'eau vient d'une grande *plaine* et qu'elle s'engage (vers le nord) entre les collines d'une *vallée* qui devient de plus en plus étroite. Plus loin cette vallée est bordée de rochers plus ou moins hauts.

5. Les enfants continuent leur promenade et rencontrent un *barrage*. L'eau s'entasse derrière un mur de pierres et tombe ensuite très rapidement. Elle fait beaucoup d'écume et l'écume suit le courant.

6. De l'autre côté de la rivière il y a un grand bâtiment qui sert de *moulin*. Pour passer la rivière on a construit une passerelle. Les enfants arrivent à l'autre côté et regardent le moulin. Ils voient du côté du barrage une grille par laquelle l'eau entre creux. Les bords sont renforcés, surtout aux tournants, par des content que la force de l'eau fait tourner une turbine.

7. Les bords deviennent de plus en plus hauts. L'eau coule en faisant quelques *grandes courbes*. Cette dernière observation se fait du haut d'un rocher abrupt. Les enfants y sont arrivés par un sentier. En bas ils voient une piscine et un pont en bois. Ce pont est une construction provisoire. Les Allemands ont fait sauter l'ancien pont en 1944 lors de leur retraite.

B. Nous découvrons.

Les observations ne sont pas encore des découvertes. Les faits observés demandent une explication. Du moment que l'enfant pose des questions il s'engage déjà dans la voie de la découverte.

1. Pourquoi l'eau coule-t-elle ?

En cherchant les causes l'enfant découvre la nécessité d'une pente, d'une source, d'un courant et d'une embouchure.

2. Pourquoi l'eau est-elle sale ?

En se mélangeant avec toutes sortes de matières l'eau devient trouble.

3. Pourquoi les bords sont-ils renforcés par des murs ?

Il y a des inondations fréquentes et la force de l'eau peut emporter les bords et la terre sableuse des jardins.

4. Pourquoi l'eau est-elle forte ?

Ici comme pour les autres questions il faut éviter le verbiage et tâcher d'expliquer par de petites expériences (voir activités).

5. Pourquoi ne peut-on pas traverser la rivière ?

L'enfant découvre la nécessité des gués et des ponts.

6. Pourquoi la rivière se creuse-t-elle dans la terre ?

Découverte de la force de l'eau et de la nature du sol (sable).

7. Pourquoi le cours de la rivière n'est-il pas droit ?

L'eau évite les obstacles et cherche toujours le chemin le plus facile.

C. Les activités.

Les explications exigent souvent un vocabulaire trop difficile et les enfants ne comprennent pas beaucoup. L'explication par la parole court le danger du verbiage qui dépasse le niveau d'esprit des enfants. D'autre part les enfants ont déjà acquis une grande expérience par la vie et ils connaissent par intuition beaucoup de phénomènes mais dont l'explication leur est inconnue.

Considérant le besoin d'activité de l'enfant, l'explication de ces phénomènes par des activités est de première importance.

1. Ils creusent la vallée dans le sable. (Le relief).
2. Ils creusent la vallée dans de l'argile ou dans de la pâte à modeler pour pouvoir faire couler l'eau. (Nécessité de la pente).
3. Dans plusieurs verres ils mélangent de l'eau claire avec différentes matières : sable, argile, etc. (La saleté de l'eau).
4. Ils font couler de l'eau sur un tas de sable et observent comment elle creuse des sillons et emporte le sable. Un tas de sable exposé dehors aux pluies peut servir à la même expérience. (Force de l'eau. Erosion).
5. Construction d'une roue de moulin qu'on fait tourner dans un petit ruisseau près d'une source. Même expérience en faisant tourner le moulin sous le robinet. (Force de l'eau).
6. Sur un terrain accidenté de sable, de pâte à modeler ou d'argile, les enfants font couler de l'eau pour constater que l'eau contourne les obstacles et forme ainsi un cours sinueux. (Courbes de la rivière).
7. Les enfants font des dessins de la rivière dans la mesure de leur possible. Un dessin même primitif de la rivière peut devenir une première initiation à la compréhension de la carte géographique.

E. ERPELDING,
Stagiaire luxembourgeois.



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

4. Utilisation des Musées à l'école active (G. DREYFUS-SÉE).
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. IGOT).
23. Expériences d'apprentissage de la lecture (M. BOUTRUCHE).
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. YEZOU).
35. Le jeune travailleur dans la mine.
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 (R. CHÉBEVILLE).
43. L'Enseignement ménager (Ch. GRAWITZ).
44. Pour une Psychopédagogie de l'Adolescence (M. DEBESSE, F. JASSON).
46. Les sanctions (R. COUSINET).
47. La notion de programme (E.N.F.).
48. L'internat et l'Education Nouvelle (P. COMPAGNON).
49. Aspects psycho-pédagogiques des foyers de jeunes travailleurs (L. RAILLON).
50. Une expérience originale d'éducation nouvelle (S. SAISSE).
51. Analyse traditionnelle et analyse relationnelle en grammaire (J. WITWER).
52. Méthodes actives dans une classe d'enfants aveugles. Le Dictionnaire aux mille objets (A. DUBOUQUET et S. GUILLET).
53. Orientation scolaire et professionnelle (G. PIRE).
54. L'Année Pédagogique (R. COUSINET).
55. De l'Obéissance considérée comme une vertu (R. COUSINET).
56. L'Apprentissage géographique (X).

Prix : 150 francs.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

7, rue de Navarre, Paris 5^e