

LA SOURCE

l'école nouvelle
française

REVUE DE



L'ÉCOLE
NOUVELLE
française

63

par R. Cousinet

LA CORRECTION



OCTOBRE 1958

mensuel

AVANT-PROPOS

La correction est une pratique pédagogique rendue si respectable par son antiquité, qu'elle paraît aujourd'hui être assez naturelle non seulement pour résister à tout examen, mais même pour n'avoir pas à être examinée. L'élève, qui ne sait pas, fait des fautes ; le maître, qui sait, corrige ces fautes. Et à force de voir ses fautes corrigées, l'élève n'en fait plus. Le moins qu'on puisse dire de cette affirmation, c'est qu'elle ne repose sur aucun fondement solide. Et, d'autre part, il semble que le nombre considérable d'erreurs que commettent les élèves dans leurs devoirs, et le temps non moins considérable que passent les maîtres à leur corriger, auraient pu, auraient dû, faire réfléchir depuis longtemps les éducateurs sur la singularité de cette vénérable habitude. Le maître s'arrange-t-il pour que les élèves fassent des fautes, commettent des erreurs, pour qu'il ait ensuite, le plaisir de les corriger ? Je ne veux pas accuser les maîtres de tant de perversité. Combien de fois un maître dit-il à ses élèves : « Vous avez commis beaucoup trop d'erreurs dans ce devoir d'histoire ou dans cette version latine, et vous m'avez fait passer trop de temps à les corriger ». Mais alors ?

R. C.

LA CORRECTION

I

Tout maître *corrige* les travaux de ses élèves. L'usage le commande, les familles le demandent et même l'exigent, les élèves y comptent.

On sait en quoi consiste cette opération. Les élèves font des *devoirs* (depuis la plus humble dictée, jusqu'à la dissertation française ou philosophique, à la plus difficile version grecque, au plus ardu problème de physique), ils *remettent* ces devoirs au maître, à charge pour celui-ci de les leur *rendre*. Il les leur rend après les avoir jugés, ce jugement se traduisant par une note chiffrée. En outre, là où c'est possible, il indique (en les soulignant par exemple) les erreurs commises : fautes d'orthographe, erreurs de calcul, contre-sens portant sur une phrase ou un membre de phrase, erreurs de dates dans un devoir d'histoire, de tracés dans une carte géographique, etc... Enfin, dans certains cas, il procède à un *corrigé*, qui permet aux élèves de comparer ce qu'ils ont fait avec ce qu'ils *auraient dû* faire, et par suite de reconnaître la justesse du jugement que le maître a porté sur leur travail, et de la note qu'ils ont obtenue.

Voilà en quoi consiste l'opération correctrice. A quoi sert-elle ? Elle oblige d'abord le maître — et ceci de plusieurs façons.

D'une part la remise que lui font les élèves de leurs devoirs n'aurait aucune signification s'il n'examinait pas ces devoirs, et si cet examen n'était pas un examen pédagogique, scolaire. L'élève remet son devoir au maître pour que le maître en fasse quelque chose.

Car l'élève a le sentiment (qui se précise au fur et à mesure qu'il avance en âge) qu'à l'obligation qui lui est faite de faire des devoirs correspond l'obligation pour le maître de les corriger. L'élève qui ne fait pas ou qui fait sans soin son devoir est

un paresseux, mais le maître qui ne corrige pas ou corrige sans soin le devoir que lui remet l'élève est aussi un paresseux. En remettant son devoir à son maître, l'élève lui dit implicitement : « Je vous remets mon devoir, mais c'est pour que vous me disiez ce que vous en pensez ».

En second lieu l'examen soigneux par le maître, des devoirs, examen qui précède nécessairement la correction, lui permet de se former une idée plus précise de la situation pédagogique de sa classe, à la fois dans l'ensemble du travail, et pour chacune des matières enseignées. Même certains maîtres précisent cette connaissance en établissant des moyennes et des graphiques. Aussi l'instituteur, à l'école primaire, constate à quelle matière il doit consacrer plus de temps et d'effort ; le professeur au lycée sur quel aspect de sa spécialité il doit, comme on dit, insister.

Parallèlement l'élève, aidé le plus souvent par les remarques du maîtres ou les commentaires de ses parents, découvre lui aussi quelles sont les matières où ses notes sont le plus souvent bonnes et les fautes, les erreurs, signalées par le maître, rares, et où il peut donc se laisser aller, et celles où les notes sont mauvaises et les fautes fréquentes et où il doit donc *faire un effort*.

Ainsi la correction est utile au maître à qui elle fait connaître la *situation* de sa classe (ou la valeur de son enseignement) et qu'elle guide dans ses efforts pour améliorer cette situation et cette valeur, et à l'élève à qui elle fait connaître régulièrement sa situation scolaire et qu'elle guide dans ses efforts pour améliorer cette situation. Grâce à la correction, le maître peut enseigner mieux, l'élève mieux apprendre.

Et, en outre, comme nous venons de le dire, la correction comporte pour le maître et les élèves un *devoir*, une *obligation*. En faisant connaître au maître la situation de sa classe, elle indique, si cette situation ne lui paraît pas satisfaisante, ce qu'il *aurait dû* faire, et donc ce qu'il *devra* faire. En faisant connaître à l'élève sa situation personnelle sur tel ou tel point, elle lui indique, si cette situation est jugée par le maître non satisfaisante, ce qu'il *aurait dû* faire (comment il *aurait dû* ortho-

graphier tel mot, résoudre telle équation, traduire telle phrase), et donc ce qu'il *devra* faire à l'avenir, soit d'une façon générale, soit dans une situation analogue.

II

Au terme de cette analyse, il semble qu'une première objection se présente naturellement à l'esprit.

Pourquoi le maître attend-il pour la corriger que l'élève ait commis l'erreur ? Et la marche ne serait-elle pas plus assurée, et les progrès plus certains si le maître prévenait les erreurs et n'attendait pas pour les corriger un certain temps après qu'elles ont été commises, ou tout au moins les corrigeait aussitôt, en même temps qu'elles sont commises ? L'élève ne serait-il pas en droit de dire au maître : « Vous me dites, après coup, ce que j'aurais dû faire. N'aurait-il pas mieux valu me dire, avant coup ce que je devais faire, ou même rectifier le coup au moment même où je le portais ? »

Cela se fait bien dans d'autres domaines que l'école, mais qui sont aussi d'enseignement. Un individu, jeune ou vieux, apprend à danser, à nager, à lancer le disque ou à jouer du violon. Pour mener à bien ces apprentissages il exécute un certain nombre de mouvements en présence d'un maître, d'un professeur de danse, de gymnastique ou de musique. Celui-ci veille à ce que l'élève ne fasse jamais de *faux* mouvements, ne fasse que des *vrais* mouvements, des mouvements *corrects*. Il ne corrige pas les erreurs après qu'elles ont été commises, estimant qu'alors dans bien des cas il serait trop tard (ce qui est d'ailleurs vrai pour certains apprentissages). Il enseigne et corrige en même temps, il n'autorise que les mouvements qu'il a préalablement montrés à ses élèves. Leur activité n'est donc pas, comme à l'école une activité qui demande ultérieurement des corrections, elle est, en sa nature, une *activité corrigée*. Et le maître estime qu'ainsi à son terme l'activité de l'élève sera une activité *bonne*, puisque l'élève n'aura jamais pu, même s'il y était tenté, faire de *mauvais* mouvements.

Pourquoi n'en est-il pas ainsi à l'école ?

En fait il en a été ainsi pendant longtemps, et il en est en-

core ainsi dans beaucoup d'enseignements. Ce qui caractérise en effet la tâche de la plupart des spécialistes dont nous venons de parler, c'est que l'activité qu'ils sont chargés de faire acquérir à leurs élèves est décomposable en un certain nombre de mouvements très simples qui s'ajoutent les uns aux autres, et de telle manière que chacun n'apparaisse que quand le précédent a été correctement exécuté. Il en a été ainsi à l'école dans l'apprentissage de l'écriture où les élèves ne passaient aux courbes que quand ils avaient correctement exécuté, sous la surveillance de maître, les barres, aux pleins et aux déliés, qu'après l'exécution correcte des courbes, aux majuscules qu'après l'exécution correcte des minuscules, à la ronde qu'après l'anglaise, à la bâtarde qu'après la ronde, à la gothique qu'après la bâtarde, le maître corrigeant la tenue du cahier, du porte-plume, la position des doigts sur le porte-plume, et ainsi de suite. Il en est de même pour l'apprentissage de la lecture, décomposée en voyelles, consonnes, diphtongues, syllabes, mots — du calcul décomposé en unités, dizaines, etc. — du discours décomposé en dix parties. Chacun de ces mouvements physiques ou mentaux n'est exécuté par les élèves que *correctement*, sous la direction du maître et conformément à son *programme*, dont l'aboutissement est bien ainsi une suite d'activités corrigées. L'élève n'ayant jamais été autorisé à faire de faux mouvements de lecture, d'écriture, de calcul (1), d'orthographe, d'expression écrite, le maître n'a plus à procéder après coups à la correction de ces faux mouvements. Dans toutes les classes où étaient, où sont encore employées des méthodes de ce genre, la correction telle que nous l'avons définie n'a aucune place et n'a pas de raison d'être.

III

Seulement les éducateurs n'ont pas pu, et n'ont pas voulu continuer dans cette voie.

D'abord ils n'ont pas pu, quand l'apprentissage scolaire s'est

(1) Combien y a-t-il sans doute encore de classes de préparation au certificat d'études primaires, où les élèves exécutent correctement sous la direction du maître, et progressivement, les différents types de problèmes généralement donnés à l'examen ?

compliqué, et qu'on y a introduit des activités non décomposables en mouvements simples. Tant qu'il ne s'agit que de la lecture, de l'écriture, du calcul, passe — on peut se refuser à toute méthode globale, ou naturelle, comme disait Decroly, et continuer dans la recherche des mouvements simples (ou prétendus tels), l'exécution correcte de chacun devant préparer l'exécution correcte du suivant. Cette décomposition devient impossible quand il s'agit de l'histoire, de la géographie, des sciences, ou même, malgré les apparences, de la grammaire. On l'a bien souvent remplacée, là où l'important était la conservation par les élèves des données présentées par le maître, données qui s'ajoutaient simplement les unes aux autres, par des procédés (innémotechnie), des recettes, et même des trucs de toute espèce, mais tout cela n'a rien de commun avec les apprentissages analytiques dont nous venons de parler.

Mais, en outre la pédagogie scolaire n'a pas voulu les utiliser. A la fois parce qu'elle a cru à la valeur de l'erreur et à la valeur de la correction.

Elle a estimé que diriger les mouvements spirituels de l'élève comme d'autres dirigent ses mouvements physiques de manière que ces mouvements soient toujours corrects, c'était le priver du bénéfice d'essais, d'auto-corrections, et l'encourager à la paresse, puisqu'il n'aurait qu'à répéter ce que lui dit le maître. Elle a estimé qu'il était naturel et nécessaire que, chez les jeunes enfants, les premiers apprentissages (écriture, lecture, calcul, dessin autrefois) consistassent exclusivement en mouvement *imités* des mouvements exécutés par le maître, ces mouvements ne pouvant être ainsi que corrects, puisque les enfants, n'en connaissant pas d'autres, n'en pouvaient exécuter d'autres. Mais à mesure qu'ils avançaient en âges les élèves devaient eux-mêmes chercher les mouvements nécessaires. Si ces mouvements étaient incorrects, ils constataient leurs erreurs, et ils en bénéficiaient, puisque ces constatations les incitaient à exécuter d'autres mouvements (orthographiques, arithmétiques, historiques) mieux appropriés. L'erreur est éducative, elle évite chez l'individu l'excès de confiance en soi qui risque d'entretenir la paresse, elle excite à l'effort, et à l'initiative. Qui ne trébuche jamais parce qu'on soutient tous ses pas, sera dé-

sarmé s'il perd son guide ou s'aventure sur un chemin difficile. Qui se trompe souvent aspire à ne plus se tromper.

Mais comme les exercices que l'on impose aux élèves sont de telle nature, et si compliqués, qu'ils ne peuvent eux-mêmes ni apercevoir leurs erreurs ni les corriger, il faut donc que le maître, comme nous le disions plus haut, leur indique ces erreurs et les corrige. Grâce à la correction, les élèves apprennent qu'ils ont mal fait, et apprennent à mieux faire. Ils aspirent, ils doivent aspirer à une diminution du nombre des erreurs, à une activité de plus en plus proche de l'activité corrigée par le maître.

IV

Tout ceci est fort bien en théorie, mais regardons d'un peu plus près.

C'est-à-dire, prenons un certain nombre de cahiers d'écoliers, comme ceux que j'ai sous les yeux pendant que je rédige ces notes, de cahiers fort consciencieusement corrigés, et voyons en quoi consistent ces corrections, et quelle en peut-être l'utilité pour les élèves.

Pour l'exercice encore, hélas ! (quand en serons-nous débarassés) le plus classique : la dictée.

Un élève, candidat au C.E.P., fait une certaine dictée au mois de janvier. Le maître souligne les fautes, en rectifie quelques-unes, mais pas toutes (pourquoi ?) et écrit en marge : « 4 FAUTES ÉNORMES que vous n'auriez pas dû faire. Faites donc attention !!! (sic) ». Et il lui donne la note 0. Alors l'élève fait une autre dictée le mois suivant. Et il fait 8 fautes 1/2, et il a aussi la note 0, et le maître écrit : « Aucune attention aux mots et aux règles ». Et le mois suivant, l'élève fait encore une dictée, et il fait 5 fautes 1/4 (il est vrai que le maître en a oublié). Et le maître, en lui donnant encore la note 0, commente : « Vous ne savez pas la règle du *passé simple* (1). C'est dommage !!! (re-sic) ».

(1) Moi non plus d'ailleurs. Qu'est-ce que c'est que la règle du *passé simple* ?

Je vois bien que le maître s'est donné de la peine, mais, à supposer même que l'élève ait regardé avec soin sa note, et les fautes soulignées, et les commentaires, de quelle utilité lui a été tout cela ? Je sais bien que ce n'est là qu'une partie de la correction, et que cette correction est complétée par l'épellation publique faite en classe... Mais cette épellation qui indique la manière dont les élèves *auraient dû* écrire tel ou tel mot sous-entend ce que le maître ne dit jamais, et ce que l'élève pourrait répondre : « J'aurais dû écrire : *gronda*, et non *grondat*, *pourrir* et non *pourrissent*, *s'envole* et non *s'en vole*, si j'avais su. Mais comment *aurais-je dû* faire ce que je ne *savais pas faire* ». On sait que la réplique est toute prête du maître qui rétorque : Vous *auriez dû savoir* ». Oui, mais en fait l'élève ne savait pas. Pourquoi l'a-t-on astreint à exécuter des mouvements (intellectuels) qu'il ne connaissait pas, et pourquoi le blâme-t-on de s'en être mal acquitté ?

On le blâme parce qu'il est un paresseux.

Mais la question n'est pas là. Le fait est que le maître a effectué une opération appelée correction qui, manifestement, a été complètement inutile.

Continuons notre examen sur d'autres matières (1).

Considérons des devoirs d'histoire.

A cette question : Les salons au XVIII^e siècle, un élève répond : « Les salons : réunion de gens instruits et cultivés pour discuter de politique ou de religion et surtout de liberté ». Pour cette réponse, qui n'est évidemment qu'un assemblage de mots, l'élève obtient la note 1 (sur 2, je crois), sans autre commentaire. A la question : « Que vous rappelle la date de 1848 », l'élève répond : « Révolution de Paris », il obtient la note 1/4. Mais quand à la question : « Que savez-vous sur la révolte appelée la Commune (causes, répression, date), il répond : « La Commune, c'est la révolte de Paris conduite par la Commune de Paris », il obtient la note 1/2. Qui a le plus perdu son temps, le maître ou l'élève ?

(1) Je laisse de côté les questions de grammaire, d'analyse, pour lesquelles nos lecteurs se reporteront avec profit aux Cahiers rédigés par M. Witwer, et au compte rendu de notre stage grammatical.

Il en est de même pour les devoirs de sciences. « Que provoque la rotation de la terre sur elle-même ? » Un élève répond : « La rotation de la terre sur elle-même provoque les 24 fuseaux horaires ». Il vaut mieux ne pas lui demander ce que cela peut bien être des fuseaux horaires, et il obtient la note 1 (sur 2). Un autre doit citer les principaux sucs et liquides (sic). Il écrit : « La salive sous la langue, le suc gastrique (l'estomac), la bile, le foie, suc pancréatique dans la poche (appelé le pancréas) et le suc intestinal dans l'intestin ». Si après cela le maître n'est pas content ! Mais le maître est content, et cette belle réponse obtient la note 2 : l'élève peut maintenant se désintéresser des *suces* pour tout le reste de son existence. Et si on lui demande un autre jour quelle est l'action de l'alcool sur le foie, et qu'il répond : « L'alcool brûle surtout le foie car c'est le principal filtre du corps, il le dessèche, le durcit », il n'obtient qu'1 1/2. Il faudra qu'il repasse son foie.

Notez que le zèle, comme on dit, des maîtres n'est nullement en cause. Ils se donnent réellement beaucoup de peine. Leurs corrections sont souvent de véritables corrections ? Ils ne se contentent pas d'indiquer des erreurs, ils les rectifient, ils complètent ou même refont des croquis, des cartes. Mais à quoi tout cela sert-il quand le mal est fait ?

Et la correction paraît encore plus difficilement admissible quand il s'agit d'une rédaction (ou d'une composition française). Un élève lit en marge l'appréciation suivante (il s'agit de la description d'un marché) : « Les idées sont un peu faibles. Les phrases pas toujours assez travaillées. Note : 5 ». Il est évident que le maître veut consciencieusement justifier sa note, mais qu'est-ce que c'est pour l'élève qu'une idée faible ? Un autre est informé que son devoir est « trop sec ». Un autre que son « développement est vivant ». Un autre, ayant à montrer sa mère s'affairant dans la cuisine, écrit : « Au fond de la pièce, installées sur une chaise, des carottes rouges passent leurs têtes dans les trous du panier », ce que je trouve bien joli ; le maître met en marge : « très mal dit ».

Et il en est de même pour une version latine, un thème an-

glais, une dissertation philosophique. Les élèves passent un temps considérable à écrire des sottises, les professeurs de tout ordre passent un temps considérable à les corriger, et tout cela est autant de temps perdu pour tout le monde.

— Mais l'élève a besoin d'être corrigé, et jugé.

Pourquoi ? Evidemment pour savoir ce qu'il a fait. Et pourquoi a-t-il a besoin de savoir ce qu'il a fait ? Uniquement parce qu'il ne sait pas ce qu'il fait.

Dans les apprentissages dont je parlais au début de ce propos, l'élève sait ce qu'il fait. Il le sait parce que :

1. Dans bien des cas (exercices physiques, travaux manuels) il connaît le but de son action, et constate lui-même (chute en bicyclette ou clou mal enfoncé) que ce but n'est pas atteint.

2. Et il est surveillé, ainsi que nous l'avons dit, par le maître qui corrige, chaque fois, chacun de ses mouvements.

A l'école, l'élève, par définition, ne connaît pas le but de son activité. Il ne connaît pas la forme correcte d'un mot, sans quoi il ne ferait pas de fautes d'orthographe, et la dictée deviendrait inutile (ce qu'elle est). Il ne connaît pas la solution d'un problème. Il ne sait pas écrire une rédaction vivante. Il ne sait pas faire une version latine sans contre-sens. Alors il fait des fautes d'orthographe, des fautes d'opération ou des solutions absurdes, des rédactions qui ne sont pas vivantes et des versions inintelligibles. Et il livre, il remet tout cela au maître qui lui dit après coup ce qu'il aurait dû faire. Et si l'élève savait ce qu'il fait, connaissait la nature et l'utilisation de ses mouvements intellectuels, et si ces mouvements étaient surveillés par le maître, les erreurs seraient évitées, et non corrigées (en apparence) trop tard, quand le mal est fait.

On dira qu'il faut bien que, de temps en temps, à certaines périodes, l'élève s'éprouve, constate s'il est capable d'effectuer telle opération, de mener à bien le travail. Mais ceci n'a de sens qu'à deux conditions. Quand l'apprentissage est terminé d'abord, et en second lieu, encore une fois, quand l'élève sait ce qu'il doit faire, ce qu'il devait faire. Or on le lui laisse ignorer. Il travaille donc, dans bien des cas, un peu à l'aveugle, et il est toujours obligé d'attendre le jugement du maître pour savoir ce

que vaut son œuvre, ce qui ne se produit dans aucune autre activité humaine. Et il travaille si aveuglément (1) qu'il lui est impossible, même quand il n'est plus un petit écolier, quand il arrive à la fin de ses études, de savoir même approximativement quel sera ce jugement du maître. C'est une expérience qu'on peut renouveler tous les ans, que des candidats au baccalauréat s'attendent pour une dissertation française, ce qui se conçoit, ou pour une version latine ou une épreuve de mathématiques, ce qui se conçoit moins bien, à une note souvent très supérieure ou très inférieure à celle que l'examineur lui attribue.

La correction n'aboutit donc pas à permettre à l'élève de savoir ce qu'il aurait dû faire, elle lui révèle, mais après coup, ce qu'il a fait, parce que, pendant qu'il le faisait, il ne le savait pas.

Alors que dans tout apprentissage bien conduit, le maître surveille l'activité de ses élèves de manière qu'ils sachent ce qu'ils font, pendant qu'ils font, et améliorent leur mouvement au moment même qu'ils l'exécutent.

Mais, diront les maîtres, il n'est pourtant pas douteux que nos corrections, dont nous nous acquittons consciencieusement et qui nous donnent tant de peine, ne soient utiles, puisque, grâce à elles, nos élèves *font des progrès*. Leurs fautes d'orthographe diminuent, ils résolvent des problèmes de plus en plus difficiles, font de meilleures rédactions, etc. Oui, ils font des progrès, mais ces progrès sont-ils dus aux corrections, ou à leur développement naturel, à leur expérience, à l'exercice que constitue tout travail, à l'enseignement général du maître, il est impossible de le savoir.

V

Alors, faut-il supprimer les corrections à l'école ?

Evidemment non, si on le faisait sous cette forme naïve qui consisterait pour le maître à continuer à donner des *devoirs* à

(1) On sait avec quels tâtonnements bien des élèves avancent. Voyez nos cahiers, 38, 39 et 51.

ses élèves en les informant qu'ils peuvent les exécuter n'importe comment, et écrire n'importe quoi, et que ces devoirs ne seront jamais corrigés. C'est-à-dire si on continuait à les faire travailler, sans corrections, selon un mode de travail qui comporte nécessairement des corrections, qui n'a de sens que s'il comporte des corrections.

Mais on peut introduire à l'école un autre mode de travail.

Dont la première caractéristique sera qu'il soit régulièrement et graduellement mesuré aux forces de l'élève.

On me dira que je ne fais pas là une grande découverte, et que le plus grand souci de ceux qui enseignent, et de ceux qui établissent les programmes, c'est de *grader* cet enseignement et ces programmes, et d'en proportionner les difficultés successives aux forces, aux possibilités successivement accrues des élèves. Mais alors, si cela est effectivement vrai, pourquoi y a-t-il tant d'erreurs dans les travaux, et pourquoi est-il besoin de tant de corrections ? De deux choses l'une, en effet, semble-t-il : ou bien le travail à effectuer par les élèves a été convenablement choisi, est approprié à leurs forces, et alors les élèves ne commettront que peu d'erreurs, et le maître n'aura que peu à corriger, ou bien il y a beaucoup d'erreurs et le maître a beaucoup à corriger, et c'est donc que les *devoirs* qu'il a imposés à ses élèves étaient au-dessus de leurs *pouvoirs*. Et on a bien le droit de dire que si, dans une dictée, certains élèves font des « fautes énormes », c'est la faute, ce sont les fautes, du maître.

Il est entendu que si les élèves sont ainsi maintenus, contrairement à la maxime du père de Pascal, au-dessous de leurs tâches, ils *feront effort*. Je ne veux pas revenir ici sur cette notion d'effort dont nous avons parlé à plusieurs reprises, mais si les maîtres y attachent une si grande valeur, d'accord d'ailleurs sur ce point avec les parents, comment se fait-il que ceux-ci, pendant toute la vie pré-scolaire de leurs enfants, ne cessent de les empêcher d'entreprendre des tâches trop difficiles. « Ne fais pas », voilà ce que les enfants entendent sans cesse avant d'entrer à l'école. « Ne fais pas, parce que nous jugeons, nous ses parents, que ce que tu veux faire est au-dessus de tes forces, et que ton activité sera donc inutile, aboutira à un échec. » Et quand ces mêmes enfants entrent à l'école, les parents ne ces-

sent de demander aux maîtres de leur faire faire, toujours, au moins un peu, et souvent beaucoup, au-dessus de leurs forces. S'il est bon de *s'efforcer*, c'est aussi bon à 3 ans qu'à 10. Si c'est mauvais, c'est aussi mauvais à 10 qu'à 3.

— Mais alors, ne devra-t-on donner à exécuter aux écoliers que des exercices *faciles*, et n'y a-t-il pas là un réel danger, qui les conduira à ne jamais *prendre leur travail au sérieux* ?

— Mais il ne s'agit de donner aux écoliers ni des exercices faciles, ni des exercices difficiles, il s'agit de leur demander d'exécuter des travaux intéressants.

Et il s'agit sans doute de tenir compte de leurs intérêts aux sens deweyens et decrolyens du mot. Mais il s'agit aussi d'avoir présentes à l'esprit les conditions naturelles de tout travail intéressant. Or l'effort (qui se conjugue naturellement avec l'intérêt, comme l'a si bien montré Dewey), et qui n'est pas autre chose qu'une application tenace de l'individu pour mener à bien une tâche qu'il *connait*, qu'il veut effectuer, est une disposition naturelle chez l'enfant, et chez l'écolier. Mais encore une fois à deux conditions : que l'élève sache exactement ce que le maître attend de lui (comme dans le jeu, ou dans toute activité spontanée, il sait exactement ce que ses camarades attendent de lui, ou ce qu'il attend de lui-même), et qu'il ait à sa disposition les moyens de la réaliser.

Il faut donc que l'élève ne travaille jamais à l'aveugle (ce qui est le cas pour la dictée, ou pour pas mal de problèmes d'arithmétique, de géométrie ou d'algèbre), et jamais en n'utilisant que ses seules ressources, celles que lui fournissent sa mémoire et son expérience (histoire, géographie, sciences, et même dissertation française ou philosophique). Il faut que l'élève apprenne à s'informer, à demander l'aide précise qui lui est nécessaire, il faut que le maître soit son collaborateur, et non pas son juge.

Car c'est de là surtout que viennent les difficultés. Le maître *veut juger*, et l'élève s'attend à être *constamment jugé*. Et c'est parce que le maître, à chaque fois, juge, qu'à chaque fois il corrige, la qualité et la quantité des corrections lui permettant, comme on dit, d'asseoir son jugement, et, ainsi que nous l'avons dit, justifiant aux yeux de l'élève, ce jugement. Les corrections,

sous leur double forme d'indication et de rectification des erreurs, les maîtres savent bien ce qu'elles sont pour un grand nombre des élèves qui ne regardent ni les indications ni les rectifications, mais elles lui permettent, d'une façon presque mathématique, de mesurer sa note.

— Mais ce jugement, établi ou non par une note, n'a-t-il pas l'avantage de permettre à l'élève de faire le point, de savoir à quelle distance il se trouve du départ et de l'arrivée ?

Mais pourquoi ne peut-il l'apprécier lui-même ? Et pourquoi le travail scolaire n'est-il pas organisé de telle façon qu'il puisse l'apprécier lui-même ? Et le fait qu'il ne peut l'apprécier lui-même n'est-il pas une preuve évidente, comme je le disais, qu'il ne *sait pas ce qu'il fait* ? Et n'est-il pas évident qu'il ne le sait pas tant qu'il doit attendre le jugement du maître lui indiquant la valeur de ce qu'il a fait.

On dira que, quand l'élève entreprend un travail, comme un ouvrier, il est *responsable* de ce travail, et qu'il devra donc le refaire, si celui qui examine le travail (le maître) le juge mal exécuté. Mais, je l'ai dit, cette responsabilité n'a de sens, matériel et moral, que quand l'apprentissage est terminé, et que l'individu s'assure et assure qu'il exécutera le travail *comme il faut*. Mais de quoi un apprenti peut-il être responsable ? On n'est responsable que d'un travail dans lequel on s'engage, et on ne s'engage dans un travail, honnêtement, que quand on *sait*, avant tout jugement d'autrui, qu'on pourra le mener à bonne fin.

VI

Alors, que faut-il faire, en attendant la réforme qui *globalisera* enfin tout le travail scolaire ?

D'abord, faire de la correction, suivie de jugement, une opération rare. Je ne la verrais volontiers intervenir que 2 ou 3 fois au cours de l'année scolaire. Les exercices, bien délimités, seront faits en classe par les élèves, chacun, ce jour-là, travaillant seul (même là où est pratiqué le travail par groupes), et remis au maître qui en prendra connaissance, et indiquera uniquement les erreurs, sans noter (on verra tout à l'heure pourquoi), étant en-

tendu que là où il n'y a pas d'indication d'erreur (de mot ou de phrase) soulignée, ce qui a écrit l'élève est *correct*, donc non sujet à correction. Ceci fait, les copies seront rendues aux élèves qui prendront connaissance des erreurs relevées par le maître.

Puis interviendra la *correction*, proprement dite, publique, en classe. Elle devra être faite, le plus tôt possible, le maître ne prenant que le temps juste nécessaire pour lire les travaux des élèves et indiquer les erreurs. Il importe que le temps le plus court possible s'écoule entre le travail exécuté par les élèves et la correction, de manière que n'intervienne pas l'oubli qui ferait perdre à certains tout souvenir de l'état d'esprit où ils se trouvaient quand ils ont commis l'erreur, et des causes de cette erreur. Les erreurs doivent d'ailleurs avoir été peu nombreuses, si les exercices ont été convenablement choisis.

En second lieu la correction publique sera faite de manière à être utile à toute la classe. C'est-à-dire que les corrections auront été relevées par le maître, et classées en séries, en égard à la fois à leur nature (rapport avec la forme, ou la réponse correcte) et, dans la mesure du possible, à leur cause (rapport avec l'état des connaissances de ceux qui ont commis les fautes, au moment où elles ont été commises). Ces fautes seront publiquement examinées, discutées par tous les élèves, et donneront lieu chaque fois à la recherche en commun des corrections : vérifications à l'aide des livres des erreurs dans les exercices scientifiques, historiques, géographiques ; recherche à l'aide du dictionnaire, et, à l'âge convenable, de la grammaire pour les exercices d'orthographe et traductions de langues mortes ou étrangères en français, et inversement.

Ainsi cette correction publique et anonyme (le maître n'a pas à proclamer les noms de ceux qui ont commis les erreurs), sera commune. Elle servira à tous puisqu'elle permettra des vérifications ne dépendant pas uniquement de l'affirmation du maître, et elle servira à chacun de ceux qui auront commis des erreurs. Chaque élève effectuera lui-même, au fur et à mesure de la correction publique, ses corrections personnelles.

Le maître pourra ensuite faire connaître à chaque élève personnellement, son jugement, sous forme de note, s'il le veut ce jugement étant solidement établi, aux yeux de chacun par

le nombre et l'importance des erreurs qu'il aura dû rectifier. La correction publique et commune terminée, l'élève connaîtra approximativement la note qu'il mérite, avant de la recevoir du maître. (1)

Voici donc ce que peut être une épreuve bisannuelle ou triannuelle de correction, permettant à chaque élève de s'éprouver en une occasion rare et exceptionnelle, où il se trouvera seul avec ses ressources personnelles, en présence d'une tâche à accomplir.

VII

Mais il ne faut pas l'oublier, et c'est sur ce point que nous voudrions conclure, il est clair qu'une correction de ce genre, même pratiquée seulement deux ou trois fois l'an, serait de peu de valeur si les *fautes* commises par les élèves étaient si nombreuses et si variées, qu'elles excèdent les forces et le temps du maître, et qu'elles interdisent tout classement et tout travail commun.

Il est donc souhaitable que les fautes soient peu nombreuses, et pour qu'elles soient peu nombreuses, il faut que les élèves aient appris à ne pas en faire, aient appris à travailler *correctement* pour éviter les *corrections*. Et il faut pour cela que tout au long de l'année, en dehors des épreuves correctrices, les élèves travaillent dans les conditions où se trouve tout travailleur, puissent utiliser toutes les ressources qui peuvent être mises à leur disposition, et que le maître au lieu de gaspiller du temps et des forces à déposer sur les cahiers des corrections et des annotations qu'une quantité d'élèves, il ne le sait que trop, ne lisent même pas, *accompagne* les élèves et les aide pendant qu'ils travaillent, au lieu d'attendre qu'ils aient fini

(1) Bien des maîtres même ont expérimenté la pratique qui consiste à demander aux élèves de noter eux-mêmes leur travail. Et les procédés tels que celui que je viens de décrire ont souvent été essayés, mais assez rapidement abandonnés, soit à cause du nombre d'élèves, soit à cause d'un emploi trop fréquent qui finissait par les rendre matériellement impossibles.

pour les corriger (au double sens du mot). Ce qui ne signifie évidemment pas qu'à chaque difficulté rencontrée, l'élève n'ait qu'à se contenter de poser sa question au maître et d'enregistrer sa réponse ; ne discutons même pas cette sottise. Mais ce qui signifie qu'il pourra, et qu'il devra, comme tout travailleur adulte, apprendre à utiliser les moyens de travail qui seront à sa disposition : livres, aide des camarades dans le travail par groupe, aide du maître. Fera-t-il un *devoir d'histoire*, il sera autorisé, et invité, à avoir à côté de lui son manuel, et à y vérifier l'exactitude de ce qu'il écrit. Tracera-t-il une carte de mémoire, il sera autorisé et invité à consulter son livre pour vérifier l'exactitude de son tracé. Devra-t-il faire une version latine ou une version allemande, il aura naturellement à sa disposition, comme c'est d'ailleurs l'usage, grammaire et dictionnaire latins ou allemands. Devra-t-il faire, exceptionnellement, une dictée ou un exercice de grammaire, il pourra consulter dictionnaire et grammaire.

Et surtout, dans tous les cas, il pourra consulter le maître.

Ce qui lui donnera d'abord, ou plutôt lui redonnera, (car l'école le lui a fait perdre) l'habitude de découvrir une difficulté et de poser des questions précises, l'habitude de savoir *s'informer*, comme le fait de pouvoir consulter des livres lui redonne l'habitude, indispensable à tout travailleur, de savoir *chercher*. Ce qui lui donnera ensuite de l'intérêt pour son travail.

— Mais, s'il sait qu'à chaque difficulté qu'il éprouve, il pourra consulter le maître, il ne s'efforcera jamais de les résoudre seuls, et il deviendra paresseux.

— Mais ce qui le rend paresseux, c'est précisément l'impossibilité où on le met de s'efforcer. Prenons un exemple que je prends en ouvrant l'Enéide au hasard. Je lis :

Interea medium Aeneas jam classe tenebat

Certus iter... (Je néglige la fin du second vers).

Un élève, ayant à traduire ces vers en classe, séduit par le rapprochement *certus iter* traduira : *un certain chemin*, et ne sachant que faire de *medium* le traduira comme un adverbe, ou ne le traduira pas du tout. Un autre élève, devant la même difficul-

té, fera appel au professeur qui l'invitera d'abord à vérifier dans son dictionnaire si l'emploi adverbial de *medium* est justifié, et si *certus* et *iter* s'accordent, et il parviendra à une traduction correcte des vers. Lequel des deux élèves est le paresseux, le premier ou le second ? Et qui est responsable de la paresse du premier ?

— On me redira encore qu'il passera son temps à interroger le maître pour se dispenser de tout travail personnel, mais c'est à ce travail personnel que le maître le conviera. Ainsi que je l'ai dit pour l'exemple cité plus haut, le professeur de latin ne lui donnera pas la signification de ces vers (ce qui se passe pour la correction), il lui indiquera quelles recherches il doit faire pour arriver à cette signification.

Et on voit combien cela diffère de l'enseignement proprement dit. Je sais bien combien de professeurs, dans toutes sortes de spécialités, prennent la peine d'enseigner à leurs élèves des méthodes de travail pour résoudre un problème d'algèbre ou traduire un vers latin ou grec. Mais l'expérience montre tous les jours que cela n'est pas suffisant. On dit bien aux élèves *d'appliquer* telle règle générale ou telle méthode enseignées par le maître, mais s'ils savaient *quelle* règle il faut appliquer, tout irait bien. En fait ils ne le savent pas. Et c'est ici que doit intervenir, au cours du travail, l'aide intelligente du maître. L'élève sait bien qu'un nom neutre et un adjectif masculin ne s'accordent pas, seulement dans l'exemple ci-dessus il n'a pas vu que *certus* était masculin et *iter* neutre. Et comme le reste de la phrase l'embarrassait, il lui aurait suffi de pouvoir interroger le maître sur ce *medium* si loin de son substantif, pour vaincre la difficulté.

C'est par là que nous arriverons à ce que, dans le domaine intellectuel, comme dans le domaine physique, l'activité scolaire soit une *activité corrigée*, une activité qui, avec l'aide du maître, se corrige en même temps qu'elle s'exerce. L'expérience pédagogique montre tous les jours combien est peu utile la correction d'un travail fini. Il y faut substituer la correction d'un travail en cours. L'élève saura ce qu'il fait, et c'est là, encore une fois, une des conditions indispensables de tout travail.

VIE DU MOUVEMENT

Voici une bonne nouvelle qui réjouira certainement au moins la grande majorité de nos abonnés. Bien des fois on nous a demandé la réimpression de notre précieux 1^{er} Cahier celui dans lequel M. P. Chatelain avait, avec tant de lucidité et de précision, exposé ce qu'il appelait les principes essentiels de l'éducation nouvelle. Une première édition en avait été rapidement épuisée, une seconde également. Chaque semaine au moins on nous le réclamait : nous devions faire vivre de patience, et vivre nous-mêmes d'espoir. Mais enfin la patience et l'espoir vont être récompensés. Grâce à une aide généreuse, de laquelle nous ne saurions être trop reconnaissants, nous avons pu procéder à une troisième édition de ce premier Cahier, le véritable *vademecum* de ceux qui veulent s'initier à l'éducation nouvelle aussi bien que de ceux qui veulent la mettre en pratique. L'édition est actuellement prête, et les exemplaires sont en vente à notre bureau (7, rue de Navarre) au prix de 200 francs.

**

Conformément à un usage, qui date de la fondation de notre mouvement, nous devons, dans ce numéro, dire, au moins en quelques mots, ce qu'avait été notre stage de septembre qui devait être consacré à l'enseignement de l'histoire et se dérouler à Avignon. Nous ne le faisons point, parce que, pour la première fois, depuis 12 ans, le stage n'a pu avoir lieu. Notre directeur, M. Cousinet, devait le diriger, comme tous les ans, mais fatigué par une année pénible et très lourde, il s'est vu dans la nécessité, au dernier moment, de ne pas tenir cet engagement et de renoncer au stage. Il s'en est fait excuser auprès de ceux qui s'y étaient inscrits et il leur renouvelle ici ses excuses. Il espère bien qu'aucun nouveau contretemps n'empêchera le stage d'être tenu l'an prochain, sur le même sujet, à une date et en un lieu qui seront fixés aussitôt que possible.

INFORMATIONS

L'Association régionale pour la Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence a tenu à Angers

du 11 au 14 octobre son 10^e Congrès consacré à l'Inadaptation juvénile au milieu rural.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

P. OSTERRIETH, L'Enfant et la Famille, Coll. A la Découverte de l'Enfant, Paris, Ed. du Scarabée 1958.

Un de plus, mais ne disons pas un de trop. D'abord parce que, pendant longtemps au moins, il n'y aura pas trop de livres sur ce sujet, pas trop de guides de l'éducation familiale, malgré tous ceux dont quelques-uns déjà d'excellents, qui ont été écrits sur ce sujet. C'est que en dehors même de toute éducation systématique conforme à tels ou tels principes, la vie familiale où est incluse la vie de l'enfant, présente un caractère singulier. Il y a des familles, ou tout, et particulièrement la vie de l'enfant ou des enfants à l'intérieur de ces familles, va si naturellement bien qu'il ne s'y pose aucun problème. Et il y en a d'autres où tout va toujours mal, et où l'équilibre est à peine rétabli que le moindre incident, insignifiant en apparence, bouleverse tout. C'est comme ces gens qui ne sont jamais malades, et ceux qui, comme on dit, « ont toujours quelque chose », et font sans cesse appel au médecin. Peut-être se porteraient-ils mieux s'ils avaient une meilleure hygiène, mais cette hygiène ils ne l'ont pas trouvée, ou ne l'ont pas cherchée, et n'ayant pu prévenir le mal, ils laissent

au médecin le soin de le corriger.

C'est précisément le mérite de l'auteur, professeur de psychologie de l'enfant et de pédagogie aux Universités de Bruxelles et de Liège, et bien connu par ses travaux antérieurs, d'avoir essayé dans ce nouveau livre d'établir les règles essentielles d'une hygiène familiale. La première de ces règles étant pour les parents d'assurer la *sécurité* des enfants, sécurité à laquelle il consacre un important, et peut-être le meilleur chapitre de son ouvrage. Cette sécurité ayant pour effet de rendre l'enfant heureux, étant la condition essentielle de ce bonheur, et ce bonheur de l'enfant étant lui-même la première et nécessaire condition de son développement normal. M. Osterrieth ne néglige pas pour autant l'autre devoir essentiel de la famille, milieu protecteur, mais aussi milieu préparateur. L'enfant, doit vivre heureux et en sécurité dans sa famille, mais il faudra un jour qu'il en sorte, et les parents doivent savoir à la fois l'y faire vivre et le préparer à n'y plus vivre. Sur tous ces points l'ouvrage de M. Osterrieth mérite d'être lu. Il repose sur une profonde connaissance de l'enfant, des expériences et observations personnelles, une précieuse bibliographie.

R. C.

J. COHEN et M. HANSEL, *Risque et Jeu*, Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1957.

L'inconvénient (je ne veux pas dire le défaut) de ce curieux petit ouvrage, dû à deux professeurs de psychologie de l'Université de Manchester, et bien traduit par M. J.-P. Boss, c'est de laisser un peu le lecteur sur sa faim. Sans doute, quand en étudiant ce qu'ils appellent *la probabilité subjective*, les auteurs nous disent qu'ils s'efforceront « d'analyser les composantes psychologiques qui la déterminent et d'examiner les différents modes d'expression de nos propres états d'incertitude », ont-ils tracé ainsi un riche programme que les expériences si intéressantes qu'ils ont faites avec des enfants et des adolescents ne pouvaient évidemment pas entièrement remplir. Mais il faut leur reconnaître le mérite d'avoir fait ces expériences, de les avoir conduites avec la plus grande rigueur, et ainsi d'avoir ouvert sur la notion de risque des voies dans lesquelles il importe de s'engager, le risque tenant dans notre vie une place considérable qui n'a pas attiré suffisamment jusqu'ici l'attention des psychologues. J'ai lu avec un intérêt particulier le chapitre consacré aux probabilités objectives dans le jeu. La psychologie du joueur a encore beaucoup à nous enseigner, aux joueurs, aussi bien qu'à ceux qui ne le sont pas.

R. C.

A. PILLER, Monseigneur E. Dévaud et l'école primaire friburgeoise, Coll. Travaux de psychologie, pédagogie et ortho-pédagogie, Ed. Universitaire, Fribourg, 1956.

Nous connaissons mal en France, sauf peut-être dans certains milieux, celui que les Suisses catholiques tiennent pour un de leurs plus grands pédagogues, et il faut savoir gré à M. Piller d'avoir présenté dans ce livre la personnalité et l'œuvre de Mgr Dévaud qu'il connaît bien pour avoir lu et consciencieusement médité ses œuvres. Certes, nous ne saurions dans cette revue souscrire aux critiques adressées par Dévaud à ceux qui furent ou sont encore nos maîtres, Decroly, Claparède, Ferrière. Mais nous ne saurions méconnaître que si ces critiques naissent d'une conception générale de l'éducation sur laquelle nous aurions toutes sortes de réserves à faire, elles sont faites par quelqu'un qui a profondément étudié les idées de ses adversaires, et qui, quand il les condamne, le fait au nom d'un idéal respectable. Il est évident qu'une place devra lui être faite dans l'histoire de la pédagogie, et que cette place, l'ouvrage si bien informé de M. Piller permettra de lui donner. Et nous ne saurions oublier, que l'an dernier, au cours du stage organisé par l'*Ecole Nouvelle Française* sur l'apprentissage géographique, les stagiaires avaient eu avantage à étudier ce que Dévaud appelait sa pédagogie topographique.

P. D.



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE
7, rue de Navarre, Paris 5^e