

1958

*l'école nouvelle
française*

REVUE DE



L'ÉCOLE
NOUVELLE
française

65

LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION - A 420
UNIVERSITÉ PARIS 8
2, rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS CEDEX



RÉPONSES

A QUELQUES QUESTIONS

DÉCEMBRE 1958

mensuel

AVANT-PROPOS

Depuis que l'Ecole Nouvelle Française existe, nous aurions voulu souvent pouvoir répondre aux lettres que nous valaient quelques-uns de nos Cahiers, aux entretiens dont ils faisaient l'objet au cours des visites que nous recevions. Nous regrettons un peu de ne l'avoir pas fait jusqu'ici. Nous disons seulement un peu, parce que beaucoup de nos Cahiers sur des sujets nouveaux tenaient compte de conversations, de remarques antérieures, et que ceux qui les rédigeaient n'en étaient pas toujours les uniques auteurs. Mais enfin nous n'abandonnons pas notre vieux rêve, que quelques-uns des numéros de l'Ecole Nouvelle française ne soient que l'enregistrement d'entretiens entre nos lecteurs et nous, ou même de nos lecteurs entre eux.



NOS SÉANCES D'INITIATION

La première question se réfère tout naturellement à nos réunions du mercredi. Si, comme on le lira plus loin, la première était de présentation générale, les autres ont et auront toutes un caractère pratique. Et elles s'adressent à tous ceux (ils sont nombreux, si nous jugeons par le nombre des demandes) qui, depuis longtemps, nous interrogeaient, sous des formes diverses, mais qui reviennent toutes à peu près à celle-ci: « Je voudrais introduire dans ma classe des méthodes d'éducation nouvelle. Que dois-je faire? Je fais déjà de mon mieux, comment faire mieux? »

Nous le leur dirons dans la page qui suit, rédigée par une d'entre nous, il ne s'agit pas de faire mieux, il s'agit de faire autrement.

D'entrer dans la classe avec un autre esprit, l'esprit de quelqu'un qui sait qu'il va se trouver, comme le disait M. Cousinet (1), en présence, non de ses semblables, mais de ses *dissemblables*, et qui va d'abord les aimer comme tels, puis s'efforcer de les comprendre. C'est-à-dire non pas de les adapter à son enseignement, ni même d'adapter son enseignement à eux, mais de transformer la classe en atelier d'apprentissage. Dans l'école nouvelle, il n'y a plus un professeur de calcul, mais des calculateurs; il n'y a plus de professeurs de rédaction, mais des rédacteurs; il n'y a plus, comme nous le disions dans notre der-

(1) Voir sa **Formation de l'Éducateur**, Les Presses Universitaires.

nier stage, des professeurs de géographie, mais des géographes ; et ainsi de suite. Et quand le maître est pénétré de cet esprit, il peut utiliser des méthodes pédagogiques d'apprentissage (travail individualisé, groupe). Il se tient au courant de ce que lui révèlent les psychologues sur l'apprentissage enfantin. Tout est là. L'école n'est pas faite pour permettre au maître d'enseigner, elle est instituée pour permettre aux élèves d'apprendre. C'est quelquefois très agréable d'enseigner, c'est souvent aussi, comme disent les maîtres, très *ingrat*. Il faut qu'ils fassent cesser cette *ingratitude*, qui n'aura plus de raison d'être, et qu'ils mettent leur plaisir ailleurs. Que le maître se plaise moins à se regarder enseigner, qu'il se plaise davantage à regarder ses écoliers apprendre. C'est une autre perspective.

A la première de nos réunions, consacrée à l'esprit de l'éducation nouvelle, volontairement, M. Cousinet, qui préside, ne donne à cette séance aucun caractère pratique. Il souligne en effet que l'éducateur désireux d'aborder les « méthodes nouvelles » doit, avant toute chose, *faire un travail sur lui-même*. Il lui faut abandonner le classique état d'esprit de l'enseignant qui consiste en une attitude négative vis à vis de l'enfant : « moi, je sais, toi tu ne sais pas ; je vais te communiquer ma science. Tu es l'être qui .. ne .. pas. Je te *refuse* tel que tu te présentes à moi pour t'amener à devenir autre. Je te *juge* par rapport à l'élève idéal qui mériterait 20 sur 20 et *j'accuse* tes ignorances. Et puis tais-toi et fais ce que je te dis. »

En éducation nouvelle, *le maître accepte les élèves tels qu'ils sont*, s'efforçant de découvrir dans chacun d'eux les forces positives qui vont lui permettre de grandir. Dire qu'un enfant ne sait pas lire n'a pas de sens ; chercher ce qui est « *lectural* » en lui (en quoi il est préparé à la lecture) est mieux.

Cela demande, bien sûr, une observation permanente de l'enfant, des connaissances de psychologie élémentaire, de la sympathie.

On ne prépare pas une classe en écrivant sur le cahier réglementaire de préparation les tâches que les élèves auront à exécuter de dix minutes en dix minutes. C'est une attitude statique. Préparer sa classe c'est se préparer à observer ses élèves. Attitu-

de dynamique. Le travail du maître consiste à regarder vivre chacun. Et, ce faisant, à fournir en temps utile les matériaux et l'aide nécessaires à cette « vie ». Un écolier qu'on laisse aller de l'avant réalise et produit. La preuve est faite maintenant qu'il *sait* dessiner, qu'il *sait* s'exprimer par écrit sans leçons reçues systématiquement...

En résumé, l'éducateur nouveau est appelé à une *révolution en lui-même* : sans idée préconçue il *reçoit* son élève, ne le juge pas et ne lui communique son savoir que sur demande. En un mot, il le respecte.

Nous voudrions ainsi éviter l'objection la plus fréquemment présentée (avec un coup d'œil astucieux) au cours d'entretiens entre pédagogues et éducateurs, par les « praticiens » : « C'est très joli, vos théories — mais nous avons 50 élèves, mais ils ne s'intéressent à rien, mais la moitié sont des cancre, mais nous sommes mal installés, mais nous sommes insuffisamment équipés, mais les parents, mais les inspecteurs... »

A ceux qui témoignent de cette inquiétude, en apparence fort légitime, il suffit de demander s'ils ont essayé, ne fût-ce qu'une fois, d'appliquer les fameuses *théories* qui leur inspirent une telle méfiance, et presque toujours ils répondent non. Alors ?

L'éducation nouvelle n'est pas une théorie, elle est, comme on vient de le dire, un esprit, ce qui est tout autre chose. Ensuite les théoriciens de l'éducation nouvelle, à commencer par Dewey, et, après lui, Mme Montessori, Decroly, Wahsburne, Cousinet, ont été des praticiens. Ils n'ont rien affirmé qu'ils n'aient expérimenté, dont ils n'aient éprouvé la possibilité dans les écoles populaires, quelquefois à effectifs nombreux. Introduire dans sa classe leurs méthodes, l'apprentissage sensoriel, la lecture globale, les centres d'intérêts, le travail manuel, le véritable apprentissage scientifique, le travail par groupes, ce n'est pas du tout pour un maître croire à, se conformer à, une théorie, c'est essayer une pratique que beaucoup d'autres ont expérimentée avant lui, et dont ils se sont montrés satisfaits. Se refuser à essayer une pratique, sous prétexte que cette pratique dépend des vues générales d'un théoricien, serait à peu près aussi niais que se refuser à respirer parce qu'il existe une théorie physiologique de la respiration.

Donc essayez, essayez honnêtement. Quand vous aurez essayé, honnêtement, une certaine méthode, nous disons honnêtement, c'est-à-dire non pas en vous rapportant aux dires d'un camarade, mais en lisant l'ouvrage ou les ouvrages de celui qui la recommande, et si votre tentative échoue, à ce moment-là, et à ce moment-là seulement, vous présenterez vos difficultés, vous chercherez les raisons de cet échec — et vous aurez le droit de faire des réserves sur cette *méthode pratique*, et pas du tout des critiques à une théorie.

Toute méthode (dans tout domaine) comporte un mode d'emploi, et une justification. L'usager doit d'abord se conformer au mode d'emploi, et, tant qu'il ne l'a pas fait, il ne peut porter aucun jugement ayant la moindre valeur sur la justification. Evidemment il peut dire qu'il est satisfait de ce qui est, et qu'il ne veut rien essayer, mais qui tiendrait de pareils propos ne peut se rencontrer parmi les amis de l'Ecole Nouvelle Française, qui est un mouvement d'essais courageux, et d'honnêtes vérifications.

L'OBÉISSANCE

Notre Cahier consacré au problème de l'obéissance a donné lieu à un certain nombre d'objections, et, nous pourrions presque dire, de protestations (la plupart provenant de malentendus).

La première protestation, en apparence la plus respectable, vient de parents, et de maîtres, qui prennent leur rôle le plus au sérieux. « M'obéir, disent-ils, c'est, de la part de mes enfants, ou de mes écoliers, *me* témoigner du respect. *Me* désobéir, c'est *me* manquer de respect. Or le respect, n'est-ce pas une vertu qu'on doit de très bonne heure inculquer aux jeunes ? » Mais nous n'entendons pas contester la valeur du respect. Mais le respect de quoi ? Si c'est le respect d'une loi morale incarnée par quelqu'un qui respecte lui-même cette loi morale, et qui par conséquent donne l'exemple, il n'est pas douteux que ce respect ait en effet une valeur morale. S'il s'agit du respect d'une autorité qui se manifeste en tant que telle, et qui se veut obéir quels que soient les ordres qu'elle donne, n'est-il pas certain que ce respect devient une servilité, et peut par conséquent créer et consolider une attitude extrêmement dangereuse, celle de qui obéit au plus fort, quoi que le plus fort ordonne l'obéissance de chaque individu au caïd dans les bandes de jeunes délinquants.

D'autres nous ont dit, surtout parmi les maîtres : « Admettons la valeur de la *loi*, accordons qu'il est commode pour l'écolier d'obéir à une loi, qu'il est plus noble d'obéir à une loi qu'à un individu, que le maître donne un bon, un honnête et profitable exemple, en obéissant lui-même et le premier, à la loi qu'il

a promulguée, d'accord avec ses élèves. Mais n'y a-t-il pas des occasions, des cas exceptionnels, non prévus par la loi, que la loi ne pouvait prévoir, où le maître devra donc se faire obéir. user d'une autorité personnelle ? » Ce n'est pas douteux, c'est même ce que l'expérience scolaire montre presque chaque jour (et non seulement l'expérience scolaire, mais l'expérience sociale, et c'est pourquoi le nombre de nos lois, décrets, arrêtés, augmentent chaque jour : une nouvelle loi est quelque chose à quoi le législateur n'avait pas pensé, ou même qui règle une situation nouvelle créée par une loi antérieure). Mais il est bien facile de constater que cette mesure d'exception, cette mesure nouvelle, seront d'autant mieux acceptées par les élèves, non que le maître aura une autorité personnelle (quel que soit le sens, d'ailleurs bien vague, de cette expression), mais qu'il aura toujours fait respecter la loi. Seul le législateur peut vraiment créer de nouvelles lois. Autrement, la mesure nouvelle ne paraîtra aux yeux des écoliers que l'effet d'un caprice, et ils s'efforceront de ne pas s'y soumettre, suivant ainsi par leur caprice l'exemple du caprice donné par le maître.

Voilà des siècles, que, conformément à une tradition que chaque génération se transmet, chaque jeune maître entrant dans la carrière reçoit de ses aînés cet avertissement : Faites attention, ces chemapans (ce sont les élèves) vont vous *essayer*, il faut vous faire obéir dès le premier contact ». A supposer que cette attitude existe en effet chez les écoliers, d'où peut-elle venir ? sinon du fait qu'ils sont successivement passés entre les mains d'un maître qui était un législateur à un autre qui ne l'était pas, ou inversement. Est-il jamais venu à l'idée d'un adulte *d'essayer* un nouveau percepteur en ne versant pas ses impôts, ou un nouveau receveur d'autobus en ne payant pas sa place ? En leurs personnes nous respectons la loi. Et si l'un d'eux apporte une modification à son service, nous nous y soumettons, non pas du tout parce qu'il a une autorité personnelle, mais parce que ce qu'il apporte de nouveau n'est pas autre chose qu'une loi nouvelle, ou une modification passagère imposée par telle circonstance, et dont l'exécution ne dépend nullement de sa personne, qui n'entre pas du tout en ligne de compte, mais de la seule autorité qu'il tient de la loi. Et nous pourrions rappeler telle déci-

sion nouvelle prise, par exemple, en cas de danger par un capitaine de vaisseau, décision à laquelle les passagers se soumettent d'autant plus aisément (même s'ils n'en comprennent pas d'abord la nécessité) qu'ils savent, par expérience, que le capitaine est vraiment un législateur, même si ce n'est pas lui qui a fait la loi à laquelle il est le premier à se soumettre.

Redisons-le, une fois de plus : un des besoins les plus importants de l'enfant est le besoin de *sécurité* (1) La sécurité est assurée par la constance du milieu dans lequel il est placé, et par les personnages qu'il rencontre dans ce milieu. Le maître, écrivait M. Cousinet, « est, aux yeux de l'enfant, le même personnage, l'enfant sait ce qu'il peut attendre de lui, il sait qu'il va retrouver aujourd'hui exactement le même personnage qu'il a connu hier » (2). Il ne s'agit pas de demander au maître d'être sévère, ou d'être indulgent. Il doit être *constant*, et sa constance, dans le rôle de quelqu'un qui, même dans les écoles les plus nouvelles, est quand même chargé de faire respecter la loi, réside dans le respect de la loi.

Une dérogation exceptionnelle à la loi, ou une nouvelle mesure éventuelle, seront donc d'autant mieux acceptées par les élèves que le maître aura eu moins d'autorité personnelle, et plus d'autorité légale (et, bien entendu, que ces dérogations, ces mesures nouvelles, ces exceptions, auront été expliquées aux élèves, et justifiées à leurs yeux).

Enfin, on nous a demandé ce que nous voulions dire quand nous parlions de l'organisation d'un milieu favorable à l'obéissance, c'est-à-dire à la soumission à la loi. Il n'y a rien là de mystérieux. Il s'agit seulement d'une organisation matérielle qui favorise la constance physique en quelque sorte, comme la loi favorise la constance morale. Notre société d'adultes nous en fournit des exemples sans cesse multipliés : passages cloutés, entrées et sorties distinctes dans les gares, les stations de métropolitain, les autocars, etc. Il faut que les architectes y pensent en

(1) La psychologie a quelque fois montré comment l'enfant arrive à se créer une sécurité dans un milieu nouveau qui ne lui en offre pas d'abord. Il est, à ce point de vue, extraordinairement ingénieux.

(2) **L'éducation nouvelle**, ch. VII.

construisant les écoles, les maîtres en les utilisant, en fixant les entrées, les sorties, toujours les mêmes, les lieux où seront suspendus les vêtements de froid ou de pluie, où seront déposés des livres ou cahiers, et en évitant les tentations.

Et qu'on se rappelle l'amour des enfants pour les règles, leur besoin de règles. Pas de jeu sans règles.

Nous n'oublions pas d'ailleurs qu'il reste un problème qui trouble les maîtres (et les parents) plus encore que celui de l'obéissance, qui est le problème de la *désobéissance*. Nous négligerons d'abord *les enfants désobéissants*. Un enfant systématiquement désobéissant (à part ceux qui relèvent d'un traitement psychiatrique) est un enfant qui cherche à se soustraire, non à une règle, mais à une autorité personnelle. L'enfant désobéissant désobéit, ou cherche à désobéir, ou est tenté de désobéir, à son père, à sa mère, à son maître, mais pas à la loi. Quand la loi existe, elle ne rencontre pas des désobéissants, mais des désobéissances, ce qu'on appelle en termes juridiques des infractions à la loi. Cela arrive, même dans les sociétés d'adultes, et dans beaucoup de cas ces infractions ne sont pas bien graves, d'une part elles n'entravent pas beaucoup le fonctionnement de la loi, d'autre part elles ne dénotent pas chez le coupable beaucoup de perversité. Enfin il ne faut pas dramatiser et croire que si le maître passe sous silence une infraction, la force de la loi est pour autant affaiblie.

L'expérience nous montre d'abord que, en ce qui concerne les enfants, et même les adolescents, la loi a plus de force, de force éducative, quand elle est positive que quand elle est négative. Les tableaux qui sont encore affichés dans les écoles comportent presque exclusivement des interdictions : « Il est défendu de..., de..., etc. » Les écoliers ont évidemment tendance à conclure que rien n'est permis, et à essayer de chercher à se permettre ce qui n'est pas défendu (1). Il vaut donc beaucoup mieux

(1) Le fait suivant est significatif. Pour éviter les accidents, un directeur d'école avait fait établir et afficher dans toutes les classes une liste des jeux défendus (comme jugés particulièrement dangereux). Les plus grands élèves respectèrent cette liste, mais retrouvèrent un jeu qui n'y figurait pas, et qui était beaucoup plus dangereux, ainsi que l'événement le prouva.

que la loi, établie, et modifiée ou complétée quand il faut, d'accord entre le maître et les élèves, comporte des autorisations, plutôt que des interdictions. « Il est permis de... » Il est donc ainsi entendu que ce qui n'est pas permis n'est pas permis, mais que tout ce qui est permis est réellement permis. Les écoliers vivent ainsi dans un régime libéral et non au sein d'interdictions qui ont tant d'inconvénients : freiner jusqu'à l'inertie toute activité (nous avons connu des écoles dans lesquelles la liste des jeux interdits, contrairement à l'exemple que nous venons de citer, était si complète que, pendant les récréations, les enfants ne jouaient plus du tout), ou bien tantôt être aussi négligée par les maîtres que par les élèves, tantôt créer chez ces derniers un désir dangereux d'enfreindre la loi. Mieux vaut une liste de ce qui est permis, tenue régulièrement à jour, révisée et augmentée au besoin, en tenant compte, comme nous le disions plus haut, de situations matérielles qui justifient telle ou telle disposition. N'oublions pas en effet que cette loi *permissive* est vraiment le mode de vie de la *communauté scolaire*, et pas du tout un ensemble de dispositions édictées par l'autorité du maître. L'infraction n'est pas une insoumission à cette autorité, elle n'est pas une offense au maître (qui doit avec soin se garder de montrer à l'offenseur, par son attitude ou par ses reproches, qu'il est personnellement (1) offensé), elle est, elle doit être représentée comme, une gêne à l'existence régulière de la communauté. Et c'est la communauté toute entière (maître et élèves) qui, à la suite d'une infraction, c'est-à-dire d'un acte ne figurant pas sur la liste, évidemment très large, de ce qui est permis, doit être appelée à juger si l'acte commis par tel ou tel peut être ajouté à la liste des actes permis, ou si c'est vraiment impossible. Et c'est la communauté qui, ceci étant fait, et en cas de récidive, doit chercher les moyens pour que l'acte blâmable ne se renouvelle pas.

Ne soyons pas trop exigeants. Ne commençons pas trop tôt. Ne demandons pas trop aux plus jeunes. Ne ressuscitons pas les « tribunaux d'enfants ». Qu'avec les petits une faute soit plutôt

(1) Je ne dis pas qu'il n'y faille pas quelque effort de la part des maîtres, tant ils sont habitués à personnifier la loi. Qui commande souffre d'avoir commandé en vain.

l'occasion d'un entretien entre la maître et le coupable. Mais que, à l'âge convenable, quand l'esprit social se forme, la soumission à la loi soit bien une prise de conscience de l'esprit communautaire.

A la cour de récréation, pendant les jeux, dans tout le cours de sa vie sociale, chaque enfant sait bien que ce qu'il respecte, ce sont les règles, indispensables, de cette vie sociale. Il ne faut pas qu'entrant dans la classe, il prenne la fâcheuse attitude : « notre ennemi, c'est notre maître, et donc nous allons lutter et nous armer contre lui. » Mais qu'il ait au contraire conscience qu'un être nouveau entre dans la communauté, et, par sa constance, la résistance aux caprices que doivent lui donner son âge et sa fonction, aide puissamment, dans les cas difficiles, à maintenir la communauté.

LES JEUNES

Le Cahier de Mme Coto-Conde a soulevé aussi une certaine émotion, à laquelle d'ailleurs elle nous a dit bien des fois qu'elle s'attendait. Mais cette émotion vient moins du contenu même que du principe de son enquête.

En bref, il a paru dangereux, non seulement de permettre, mais de demander, à des jeunes de juger leurs professeurs, ces personnages sacro-saints, qui doivent être au-dessus de toute critique. Les élèves, surtout les élèves de l'enseignement du second degré, n'ont déjà que trop tendance à juger leurs maîtres, à chercher leurs points faibles, à se moquer d'eux (pas en face, bien entendu), bref à les apprécier en tant qu'hommes (ou femmes) et en tant que maîtres, au lieu de s'incliner avec respect, avec une soumission aveugle, devant leur savoir, leur zèle et leur dévouement. A quels excès ne vont-ils pas se porter, si, au lieu de faire ce qu'on a toujours fait, c'est-à-dire de leur interdire de juger leurs maîtres, en les assurant que de ce jugement ils étaient incapables, non seulement on leur permet, mais on leur demande, de les juger. Et on publie leurs jugements, donnant ainsi à ces jugements une valeur, et on demande, au moins implicitement, aux maîtres d'en tenir compte.

Mais d'abord, à supposer qu'il s'agisse là d'un méfait (1),

(1) D'une partie de méfait, pourrions-nous dire, car notre Cahier n'est qu'une partie d'un travail plus important que l'auteur, actuellement professeur à Mexico, se propose fermement, en récidiviste impénitente, de publier.

ainsi que nous l'avons indiqué dans la bibliographie, l'Ecole Nouvelle Française et Mme Coto-Conde ne sont pas les premiers coupables.

Ensuite, parce que, un peu hypocritement, les maîtres se refuseraient à lire ce que leurs élèves pensent d'eux, cela empêcherait-il par hasard les élèves de penser ? Certes en n'écoutant pas, ou en feignant de ne pas entendre, des maîtres voudraient donner aux élèves l'impression que ce qu'ils pensent est de si peu de prix qu'ils n'ont pas de temps à perdre à s'en informer. « Pensez, et même dites entre vous, ce que vous pensez de moi, cela ne m'intéresse nullement. Je fais ma tâche qui est de vous instruire, que j'ai la prétention de bien faire, faites la vôtre qui est de recevoir respectueusement mon enseignement, avec docilité et avec profit. »

Mais cet enseignement que les professeurs de lycée dispensent avec savoir, avec compétence et avec zèle, s'adresse à des élèves, des élèves réels, et c'est quand même aussi un peu d'eux, de leurs possibilités, de leurs besoins, de leurs désirs, que dépend la réussite de cet enseignement. Et les professeurs ne penseraient-ils pas qu'ils auraient au moins quelque chose à gagner, s'ils savaient ce qu'attendent d'eux sur le plan didactique (sans parler du plan personnel) ces élèves qu'ils instruisent avec tant de dévouement, et d'ardeur, et qu'ils connaissent si mal (parce qu'ils ne peuvent pas, ou qu'ils ne veulent pas, les connaître).

Car enfin le problème de la jeunesse n'a plus les mêmes données qu'il y a un siècle. On l'avait résolu d'une façon très simple pour la classe bourgeoise. On prenait les jeunes, à peine au sortir de l'enfance, on les enfermait dans les internats et dans les couvents, et quand ils en sortaient, ils étaient considérés comme étant des adultes et entraient tout de go dans la société des adultes. Aujourd'hui il y a les *jeunes*, un mot qu'on ne prononçait même pas il y a 25 ans. Ces *jeunes* ne sont plus enfermés dans les « sombres écoles ». Ils sont dans le monde où on les a laissés entrer, on parle d'eux, on s'intéresse à eux, dans ce monde où on les a laissés entrer et où ils rencontrent hors de l'école leurs parents et leurs maîtres, dans ce monde de la presse, de la radio, du cinéma. On cherche à leur faire dans la société la pla-

ce convenable, à leur mesurer cette place, à faire qu'elle leur convienne. C'est pourquoi d'autres, comme M. Chambre, dont nous analysons l'ouvrage dans notre dernier numéro, ne voient pas de moyen meilleur de savoir ce qui leur convient que de le leur demander. Ils le disent quelquefois mal, parce qu'ils ne le savent pas très bien, mais ils le disent mieux si on sait mieux les questionner, et, après tout, puisqu'on s'intéresse tant à eux, ne doit-on pas les entendre, les écouter, et les interroger avec un sens psychologique suffisant, et avec des méthodes que les psychologues cherchent à perfectionner ?

Et n'est-ce pas un bon moyen d'aider chacun d'eux à se connaître en lui faisant lire ce que d'autres désirent, et d'objectiver mieux sa propre attitude vis-à-vis de ses maîtres ? Ils concevront de la vanité à voir qu'on leur demande leur avis sur cette grave affaire sur laquelle leurs maîtres, après leurs parents ou avec eux, leur avaient tant de fois répété : « On ne vous demande pas votre avis ». Ils se sentiront peut-être importants ; à leur âge il n'y a pas grand mal. Et d'ailleurs ils sont importants.

LA CORRECTION

Et venons maintenant au problème de la correction qui a suscité des réactions assez vives.

La première est venue de vieux maîtres expérimentés, chevronnés, sous une forme que nous attendions un peu : « Je connais les élèves, depuis le temps que je vis avec eux. Ils ne travaillent que parce qu'ils savent qu'ils seront corrigés (en tous les sens du mot). Si on ne les corrige pas, ils ne feront rien, rien qui vaille. » C'est vrai, et nous avons dit deux mots de cette question, mais ce n'est vrai que dans l'organisation actuelle, conventionnelle, de la classe.

Pourquoi, en effet, actuellement, l'élève a-t-il besoin d'être corrigé — nous disons : a-t-il besoin, c'est-à-dire désire-t-il être corrigé, et cette correction lui est-elle utile ?

Premièrement parce qu'il y est habitué, et qu'il est bien clair que si, du jour au lendemain, le maître dit à ses élèves que leurs devoirs ne seront plus corrigés, ils les feront négligemment, ou même ne les feront plus du tout, puisque précisément ils ne les font que *pour être corrigés*.

Nous nous excusons de le redire, mais, comme nous le disions au début de ce Cahier, l'esprit de l'éducation nouvelle change l'école, et les mœurs scolaires. Dans l'école nouvelle, l'élève ne travaille plus, comme dans l'école ancienne, pour le maître, il travaille pour lui. Il ne fait pas son exercice (son devoir, quel mot mal choisi !) *pour* le montrer au maître, *pour* savoir ce que le maître en pensera, *pour* être juger, *pour* avoir telle ou telle note, il fait son travail tout simplement.

Il est clair, redisons une fois de plus cette banalité, que si l'élève travaille *pour* être corrigé, il faut bien qu'il soit corrigé. Mais s'il travaille, comme nous l'avons dit, parce que le travail l'intéresse et si, surtout, au cours de ce travail, il est autorisé à chercher partout hors de lui, et chez le maître, tous les secours dont il aura besoin, la correction n'aura plus aucun sens.

Tout au long de son travail, et non quand son travail sera achevé (c'est-à-dire toujours trop tard, car l'expérience montre bien que l'écolier s'éloigne de son travail achevé avec une vitesse démesurée), il est jugé à la fois et il se juge. Il mesure ce qu'il est capable de faire seul, et ce qu'il ne peut faire qu'à l'aide d'un « secours étranger ». L'aide du maître, parallèle à son activité propre, et non, sous la forme de correction, postérieure à cette activité, lui est un jugement continu, et surtout lui permet de se juger.

Ajoutons, ce que nous avons déjà dit de la correction, que cette aide parallèle est positive, encourageante donc, aide véritable et non négative, comme la correction des travaux finis. Répétons (et il faudra sans doute le répéter encore) que la correction du maître, à cause de ses habitudes, de la vieille tradition pédagogique à laquelle il est soumis, de son ambition louable, est l'appréciation, non de ce qu'est le travail de l'écolier, mais de ce qu'il n'est pas. Les appréciations écrites sur le cahier sont beaucoup plus souvent des notations d'erreurs que de choses justes, la note chiffrée mesure beaucoup moins la distance entre le point de départ réel, d'où l'élève est parti, et le point où il est, que la distance entre ce point et le point d'arrivée idéal vers lequel le maître entraîne à sa suite ses élèves. Et le *corrigé* général, fait devant toute la classe, n'est à peu près jamais un tableau des éléments positifs de leurs travaux, c'est-à-dire un examen systématique ordonné, de ce qu'ils ont fait, mais un tableau de leurs erreurs, et une présentation de ce qu'ils auraient dû faire, et donc de ce qu'ils n'ont pas fait.

Les maîtres répliquent : « Mais ne sommes-nous pas là précisément pour leur indiquer ce qu'ils doivent faire ? » Peut-être, mais alors dites-le leur clairement avant, et pendant, mais pas après.

Car c'est seulement ainsi que les écoliers arriveront, ce qui

devrait être le vrai idéal de l'école, non pas à recevoir un jugement du maître, mais à en recevoir un d'eux-mêmes, à se juger, à se connaître, à savoir ce dont ils sont capables, ce que, malheureusement la plupart ne savent pas, même à un âge assez avancé, et ce qu'aucune correction du monde ne peut leur assurer. Si tout écolier, en quittant l'école, quelle qu'elle soit, pouvait dire : « J'ai eu de bons maîtres qui ont passé leur temps non à me dire ce que je n'étais pas, mais à m'aider à découvrir ce que j'étais », tout irait pour le mieux dans le meilleur des mondes scolaires.

V

Nous aurions encore bien des choses à dire, s'il ne fallait se borner. Quelques-uns de nos Cahiers n'ont donné lieu, autant que nous avons pu le savoir, qu'à une favorable appréciation. Nous pouvons supposer que nos abonnés ont été satisfaits de ce que leur apportaient nos collaborateurs. Nous serons heureux, pourtant, s'il nous est quelque jour possible, de revenir sur certains problèmes pédagogiques importants, celui de l'enseignement des langues vivantes par exemple. Nous ne désespérons pas, faisant confiance à nos collaborateurs et à nos abonnés, c'est-à-dire à tous les amis de notre mouvement.



VIE DU MOUVEMENT

Erratum

Commençons par un *mea culpa*. Au bas de la page 4 de notre dernier numéro (le n° 64), figure ce titre, et en italique encore : « *Evolution vers une discipline automatique* ». Horresco ! Bien entendu, il s'agit d'une discipline *autonomique*. Tout le paragraphe d'ailleurs le laisse entendre. Ce ne serait pas la peine de vouloir « préparer le terrain à un changement de régime », pour aboutir à l'automatisme. Il s'établit tout seul sans changement ni préparation, hélas ! Que nos lecteurs nous excusent, et rectifient. Il est humain de se tromper.

Nous disons plus haut quelques mots de nos réunions du mercredi. Elles obtiennent un grand succès. Nous devons en remercier Mlle Jasson, la directrice de La Source, Mlle de Froment qui anime ces réunions avec une belle ardeur et une expérience pédagogique, ainsi que M. Faucher et Mme Girard qui ont mis ce local à notre disposition.

Au nom de la *Guilde des joueurs de pipeau*, Mlle H. Goldenbaum adresse à tous ceux qui en font partie, et à tous ceux qui devraient en faire partie ses bons vœux et en bonne musicienne, y joint deux Noëls notés que les joueurs de pipeau pourront exécuter pendant les loisirs que leur donneront les fêtes. Elle est, comme toujours, prudente, et informe les joueurs que le second est trop difficile pour eux. Mais j'espère bien (et elle aussi, je pense), qu'à la suite de cette remarque les joueurs vont travailler ce second Noël avec une admirable ardeur.

Le Bureau Universitaire de statistique (B. U. S., 29, rue d'Ulm) nous prie de rappeler à nos lecteurs que les parents et les jeunes trouveront dans ses bulletins mensuels une documentation précieuse pour l'orientation scolaire et professionnelle. Le dernier numéro en particulier est consacré aux écoles supérieures de commerce, aux écoles d'infirmières, etc.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

B. HARVAUX et M. A. NIOX-CHATEAU, *L'éducation nouvelle à l'école*, Paris, Coll. des C.E.M.E.A., Ed. du Scarabée, 1958.

Voici donc « l'expérience de Boulogne 1947-1956 », dit le sous-titre de l'ouvrage, entrée dans l'histoire. Certes, M. le Dr Berge, qui préside l'Association des Amis de la Nouvelle Ecole de Boulogne, essaie, dans son excellente préface, de nous consoler en nous rappelant que, si l'école n'existe plus, l'Association des Amis de l'Ecole, par un apparent et beau paradoxe, existe encore, que par cet ouvrage, Mlle Harvaux et Mme Niox-Chateau « continuent leur école par écrit », il n'en est pas moins vrai que l'école est fermée depuis 1956, et qu'ainsi a pris fin une des plus belles expériences d'éducation nouvelle, une de celles où on pouvait envoyer et où on ne se faisait pas faute d'envoyer des débutants, des normaliens, des normaliennes, des pédagogues étrangers, tous ceux qui avaient le souci de voir fonctionner une vraie école nouvelle, une de ces écoles comme il y en a si peu encore en France, dans le pays qui, depuis 1920, aurait pu tenir la première place dans la pédagogie.

« C'est une joie, pas aussi fréquente qu'on le voudrait aujourd'hui, écrit M. R. Gal, dans une Introduction, de voir une véritable école nouvelle. » Mais pourquoi cette joie est-elle si peu fréquente, pourquoi y a-t-il en France si peu d'écoles nouvelles, dans notre pays où, depuis 1920, des pionniers ont si courageusement lutté pour essayer de construire ces écoles ? Si ce n'est parce qu'ils se sont heurtés à tant d'incompréhension, à tant de jalousie, à tant d'opposition ? Heureusement le courage qui a fait vivre de 1920 à 1940 la Nouvelle Education, qui depuis 20 ans fait vivre les C.E.M.E.A., qui depuis 1945 fait vivre notre mouvement, n'est pas éteint, et les défenseurs de l'éducation nouvelle sont toujours décidés à protéger leur flambeau de ceux qui ne trouvent de force que pour souffler dessus.

Consolons-nous d'ailleurs en pensant que ce précieux livre, qui relate une précieuse expérience, deviendra un des livres de chevet de ceux qui s'intéressent à l'éducation nouvelle, et veulent courageusement la réaliser. Je disais que l'expérience de Boulogne est entrée dans l'histoire. Mais si j'exprimais par là un regret, j'y joignais une espérance. L'espoir que tous ceux qui

n'ont pu, comme beaucoup d'entre nous, voir vivre l'école de Boulogne, la verront vivre dans cet ouvrage de commémoration.

Celles qui ont écrit cet ouvrage sont celles même qui pendant 10 ans ont fait vivre l'école, au milieu de difficultés de toutes sortes, mais avec une foi qui ne leur a jamais manqué, avec une compétence que leur avaient donné leurs travaux, et leurs expériences antérieures, et une confiance parfaite en ces enfants qui, dans l'école nouvelle, sont les artisans de leur éducation. Avec un savoir pédagogique solide, Mlle Harvaux et Mme Niox-Chateau, rapportent dans ce livre une expérience vraiment vécue. On y voit vivre, se développer, se modifier, s'adapter, créer, construire, comprendre, ces enfants pour qui l'école avait été faite, aidés par une équipe d'éducatrices qui acceptaient d'être là, non pas pour contraindre, ni même pour enseigner (car l'enseignement n'est qu'une forme déguisée, hypocrite trop souvent, de contrainte), mais pour *aider*.

Il faut lire ce livre, plein de réflexions si justes, d'aperçus si profonds, et qui fait passer devant les yeux du lecteur tous ces enfants qui dessinent, modèlent, écrivent, créent, vivent et deviennent ; ce qu'ils font quand ils déjeunent, quand ils jouent, quand ils se promènent, quand ils observent, quand ils travaillent.

Et les auteurs n'ont pas oublié que nous sommes au siècle de l'image. Leur livre se termine

par une collection de photographies belles et significatives. Qu'on regarde seulement la première, celle qui figure sur la couverture, et qui est si évocatrice : cet enfant qui lit avec tant d'attention, de concentration, que nous nous demandons de quel droit nous nous permettrions de le déranger.

R. C.

M. BOURGES, *La lecture*, Coll. des C.E.M.E.A., Paris, Ed. du Scarabée, 1958.

« Ce livre, dit l'auteur dans son avant-propos, s'adresse à tous les jeunes qui ont le goût de la lecture ou qui sentent le désir de l'acquérir. » Ils y trouveront « un répertoire de 500 titres environ d'ouvrages répondant aux goûts les plus divers de leur âge. Les analyses qui accompagnent l'énoncé des titres leur permettront de choisir eux-mêmes suivant leurs désirs. » C'est donc un guide de lecture pour les adolescents, et c'en est un aussi, excellent, pour l'organisation (même matérielle) des bibliothèques publiques, sur laquelle M. Bourges donne, dans sa préface, d'excellents conseils. Il y ajoute, comme il est naturel, outre des réflexions personnelles sur son objet, les résultats de son expérience. Il y a des pages bien utiles à lire, et à relire. Et puis, naturellement, il justifie son choix. Sur ce choix, évidemment tous les usagers ne seront pas d'accord. Je regrette pour mon compte de n'y pas voir figurer les classiques du roman policier (Poë, Collins, Conan, Doy-

le, Chesterton), je trouve un peu faible la place faite à Dickens, et j'en veux un peu à l'auteur d'avoir oublié G. Eliot, et Tolstoï. Mais il ne faut pas chercher chicane à qui a fait si consciencieusement un si gros travail, et établi ce riche catalogue commenté, qui peut rendre aux jeunes, et à ceux qui organisent des bibliothèques publiques de si grands services.

R. C.

LES ALBUMS DU P. CASTOR,
Paris, Ed. Flammarion, 1958.

Et, puisque nous venons de parler de lectures pour les jeunes, il nous convient de dire le plaisir nouvellement éprouvé à voir apparaître à cette date, comme chaque année, ces beaux *Albums de P. Castor*, que M. Faucher réunit et publie chaque année avec un goût, un sens artistique, et une compréhension des enfants qui ne sont plus dis-

cutés. Ils nous en offre 6 aujourd'hui :

P. FAUCHER et BOSIGER. Les oiseaux de la nuit, où des photographies parfaites, accompagnées de commentaires brefs et clairs, font vivre devant les lecteurs tous ces oiseaux singuliers, de la chouette au grand-duc.

M. COLMONT, La bonne vieille.

A. DELETAILLE, Moi et mon petit ;
deux récits charmants et illustrés avec art.

Et enfin 3 classiques de l'enfance, qu'on a tant de plaisir à revoir sous leur forme nouvelle : *les Musiciens de Brême, les 3 petits cochons, la chèvre et les biquets.*

Voilà des ouvrages qui vont enchanter, espérons-le, un nombre considérable d'enfants.

R. C.





l'école nouvelle *française*

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Education Nouvelle

Président d'honneur : Adolphe FERRIERE

Président fondateur : François CHATELAIN

Directeur : Roger COUSINET

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

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



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

7, rue de Navarre, Paris 5°