

école nouvelle
française

REVUE DE

.....

L'ÉCOLE NOUVELLE

française

LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION - A 420
107, RUE DE LA LIBERTÉ
93516 SAINT-DENIS CEDEX

70

NOS SÉANCES D'INITIATION
A L'ÉDUCATION NOUVELLE

MAI 1959

mensuel



AVANT-PROPOS

Le présent Cahier est consacré à un rapport sur les séances d'initiation à l'éducation nouvelle organisées par l'Ecole Nouvelle française du 5 novembre au 22 avril dernier, grâce à l'obligeance de Mme Girard, directrice de l'Ecole du Père Castor, et avec le concours de Mlle Jasson, directrice de l'Ecole de la Source, de Mlle de Froment, de Mlle de Vals et de leurs collègues, et la collaboration de M. Mialaret, docteur ès lettres, maître de conférences à la Faculté des Lettres de Caen, de M. Witwer, docteur ès lettres, professeur de cours complémentaire, de Mme Niox-Chateau, l'ancienne directrice de l'Ecole de Boulogne.

Ces séances ont été utiles à ceux qui les ont suivies, comme ils l'ont volontiers avoué, elles ne l'ont pas été moins à nous-mêmes, à titre d'expérience, à titre d'information précieuse sur l'état d'esprit actuel de bien des éducateurs vis-à-vis de l'éducation nouvelle. De cette expérience nous essaierons plus loin de tirer quelques conclusions.

Ce que nous souhaitons c'est que le rapport qui suit soit un complément aux Principes de F. Chatelain, que nous avons réédités cette année. Ces principes constituant en quelque sorte la charte générale de l'éducation nouvelle, ce rapport en montre quelques applications dans un certain nombre de domaines de la pédagogie pratique.

Ainsi, avec nos derniers stages, consacrés, on se rappelle, à la pédagogie de la grammaire, du calcul, de la géographie, stages auxquels s'ajoutera le prochain relatif à l'apprentissage historique, avec numéros spéciaux sur la grammaire et le calcul, avec le présent Cahier, nous essayons de constituer un guide à l'usage de ceux qui, pleins de bonne volonté, hésitent à s'enga-

ger sur une route peu connue où ils ont peur de se perdre, et retournent sans joie et sans profit, ni pour eux ni pour leurs élèves, dans les sentiers battus.

Ce guide est d'autant plus nécessaire qu'il règne encore tant de malentendus sur l'éducation nouvelle. Elle n'est pas, elle ne peut être une aventure, qui serait dommageable au maître et encore plus aux élèves. Elle ne peut être un ensemble de recettes qui redonneraient au mot méthode le sens fâcheux que nous avons encore bien de la peine à faire disparaître, celui de procédé didactique. Quand un assistant nous écrit que, grâce à ces réunions, il a mieux compris l'éducation nouvelle dans son idéal, « mais qu'il n'y eut pas assez de considérations tout à fait pratiques », il traduit l'état d'esprit de bon nombre de nos participants. Tant d'éducateurs étant malheureusement habitués, quand ils assistent à une conférence pédagogique, à recevoir des instructions.

Mais, comme nous venons de le dire, si l'éducation nouvelle n'est pas application de recettes, elle n'est pas davantage aventure, même aventure héroïque, risque, gageure. Malgré son nom, elle a déjà un long passé, elle repose sur des théories longuement méditées, et, plus encore, sur des observations et sur des expériences longuement et patiemment suivies et contrôlées. Ces théories et ces expériences, qui veut honnêtement, sérieusement, s'engager dans les voies de l'éducation nouvelle, doit d'abord les connaître, et les connaître à fond, en leur réalité et pas par ouï-dire. Qui veut utiliser pour l'apprentissage de la lecture la méthode globale, doit d'abord savoir ce que c'est que la méthode globale, et le demander d'abord à Decroly. Qui veut utiliser la méthode des centres d'intérêt, doit le demander non à n'importe quel exégète, mais également à Decroly. Qui veut offrir à ses élèves le travail individualisé, doit le demander à Miss Parkhurst, à Bouchet, à Dottrens. Et ainsi de suite. Les ouvrages existent, sont à la portée de tous, il faut les lire. C'est seulement ainsi qu'un maître peut faire, utilement, tel ou tel essai, en obtenir les effets, et marcher sur un terrain solide.

C'est ainsi que l'action de ceux qui ont dirigé nos séances a surtout consisté à évoquer le travail des théoriciens, des initia-

teurs, des pionniers, et à rapporter quelques-unes des expériences déjà faites (en particulier à notre école de la Source, dont la visite a paru à quelques-uns si utile). Sur les points précis sur lesquels ont porté les entretiens (lecture, grammaire, calcul, utilisation du document, etc.) ils se sont efforcés de rapporter des expériences réelles et précises — et complètes.

Une expérience éducative n'est pas en effet une expérience pédagogique de laboratoire où on doit éliminer le plus grand nombre possible de variables. Dans l'expérience scolaire, au contraire, il faut tenir compte de toutes les variables. Celui qui l'entreprend doit évidemment se connaître, connaître ses élèves (et les enfants en général), et, encore une fois, connaître le travail particulier qu'il veut entreprendre.

Et, sachant ce qu'il veut entreprendre, ne pas avoir peur d'entreprendre. Pouvoir le présenter à d'autres, en particulier à des supérieurs hiérarchiques. Pouvoir leur dire, et leur prouver, que si on entreprend quelque chose, on y a réfléchi, on s'y est préparé, on sait exactement ce qu'on veut, et ce qu'on peut.

R. C.

NOS SÉANCES D'INITIATION

I

Les séances ont été ouvertes par un exposé général de M. Cousinet, qui a essayé de présenter l'esprit de l'éducation nouvelle. Cet esprit, a-t-il dit, est un esprit *d'acceptation*. On ne s'est, en effet, pas suffisamment rendu compte, depuis qu'existent notre pédagogie et nos systèmes éducatifs, qu'ils sont entièrement basés sur le *refus*. Définir en effet l'éducation comme une activité exercée par l'éducateur (parent ou maître) en vue de *former* l'enfant, c'est reconnaître, c'est proclamer que l'enfant tel qu'il est, est inacceptable, et qu'il faut, le plus énergiquement, le plus systématiquement, le plus rapidement possible, le transformer en autre chose que ce qu'il est. Le plus rapidement possible parce que le temps presse (1). L'éducation nouvelle n'admet pas ce refus, elle s'y oppose. D'abord elle accepte. Elle accepte les enfants tels qu'ils sont. A la fois parce qu'elle est ainsi, parce que, par définition, elle est sympathie.

Les accepter, et les aimer, tels qu'ils sont, cela suppose une attitude double.

D'une part, que l'on cherche à les connaître. Car cet amour,

(1) Du moins le juge-t-on ainsi, par un de ces cercles vicieux dont l'opinion est si souvent coupable. Le temps ne presse pas du tout, il presse même de moins en moins au fur et à mesure que se prolonge le temps de la scolarité, et d'une façon générale, de l'éducation. Mais les éducateurs sont pressés non pas du tout parce que le temps presse : le temps ne presse que parce qu'ils sont pressés, pour toutes sortes de motifs assez trouble, et dont l'analyse serait bien instructive. Voir notre précédent Cahier.

que nous pourrions qualifier d'amour pédagogique, n'est pas tendresse aveugle, ni acceptation pure et simple sans aucune visée. Elle n'est pas émerveillement sentimental et purement maternel, elle est tendresse éclairée. Elle est connaissance, enrichie sans doute d'éléments affectifs, mais connaissance de ce qu'est en général un enfant, de ce qu'est en particulier tel ou tel enfant, par suite de ce qu'on est en droit d'attendre, de ce qu'on peut attendre de lui. Il est ce qu'il est en tant qu'enfant, et en tant qu'enfant particulier. Nous le découvrons pas notre examen attentif et sympathique, et nous découvrons ainsi non ce qu'il peut nous donner, mais ce qu'il peut se donner à lui-même, si nous, qui en prenons la charge, et à qui cette prétention impose un devoir, savons lui donner ce dont il a besoin pour se réaliser. Car il veut, et il doit, se réaliser, et c'est à nous adultes, et particulièrement à nous éducateurs, qu'il appartient de lui fournir les moyens de cette réalisation.

En second lieu, accepter les enfants, c'est s'abstenir de les juger. Non qu'il n'y ait quelque avantage à juger les enfants, mais, dans notre langage, et dans notre organisation scolaires, les juger ce n'est malheureusement pas analyser ce qu'ils sont, ce qui serait, sans nul doute, fort précieux, c'est constater ce qu'ils ne sont pas (et les blâmer, ce blâme leur étant d'ailleurs dans la plupart des cas inintelligible, de ne pas être ce qu'on voudrait qu'ils soient). Si bien que, tout naturellement et sans s'en douter, l'éducateur est ainsi plus attentif à la distance qui les sépare du but qu'il a lui-même fixé qu'au train que suit tel ou tel, même fort consciencieusement, pour s'y rendre. Et l'élève pourrait dire au maître : « Vous jugez celui que je ne suis pas, mais comment puis-je comprendre votre jugement et quel parti puis-je en tirer puisque je ne suis pas celui que vous désirez que je sois ? »

Mais acceptation n'est pas résignation. Sans quoi l'éducation nouvelle serait une expression vide de sens. Nous ne rappelons pas sans cesse au jeune qu'il *doit* devenir, nous savons que, par définition, il deviendra, et nous l'aidons à devenir. A son rythme, et selon ses possibilités, que nous devons connaître, pour offrir ce qui convient à ce rythme et à ces possibilités, et

pour tenir prêt ce qu'il faut offrir. L'éducation nouvelle n'est pas du tout une solution paresseuse. Elle reste exigeante, mais exigeante non du maître sur le disciple, mais du disciple sur lui-même.

II

Les stagiaires ont apporté une particulière attention, sous la direction de M. Mialaret et en bénéficiant de ses expériences (1), à un enseignement qui donne aux maîtres tant de peine pour des résultats qu'ils jugent insuffisants. Mais que d'erreurs ont été commises dans ce domaine, erreurs provenant toujours de trop de précipitation. Erreurs de vocabulaire, comme l'a abondamment montré Mialaret : on demande à des élèves de résoudre des problèmes contenant des termes qui leur sont inintelligibles. Erreurs de progression proprement arithmétique, la progression étant très différente chez les différents individus, et d'une façon générale beaucoup trop rapide pour la plupart des élèves, comme l'ont successivement montré Fleming pour les mécanismes de l'addition, Washburne et après lui Hotyat pour ceux de la division, Béguin pour les fractions. Et la régularité proportionnée à chaque élève (le travail individualisé a ici une importance particulière), est seule propre à assurer l'acquisition des mécanismes qui, comme Mialaret l'a si judicieusement rappelé, permettent seuls l'accession au raisonnement, le passage des opérations concrètes à la généralisation, bref ce que nous pourrions appeler la compréhension mathématique.

Or, l'apparition de cette compréhension mathématique ne peut être vraiment assurée que par des exercices, malheureusement à peu près inexistantes dans l'école, du type de ceux que

(1) Voir en particulier son *Etude préliminaire à la pédagogie du calcul à l'école primaire*, Delachaux et Niestlé, sa contribution à l'ouvrage de Dottrens : *L'Amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale*, Id. et notre Cahier n° 58.

nous avons essayés au cours d'un précédent stage (1). Ou par des problèmes dont la solution est proposée aux élèves à qui on demande la marche à suivre pour arriver à cette solution. Ou par des opérations dont le résultat leur est donné, en leur demandant si ce résultat est juste ou faux, et, s'il est faux, pourquoi il l'est. Exercices qui permettraient aux élèves, s'ils étaient judicieusement gradués, de comprendre de bonne heure des mécanismes. Exercices de mesure aussi, qui peuvent prendre tant de formes, et être demandés aux enfants de bonne heure sous forme d'évaluation de longueurs, de poids, de surfaces, même de volumes. Il faut encore s'en référer ici à Decroly.

On peut en outre proposer aux enfants des problèmes comportant, non plus seulement, la recherche des opérations à faire pour permettre d'arriver à une solution connue, mais aussi la recherche des données, de façon à donner aux problèmes ce caractère de *réalité* qui est si précieux et sur lequel M. Mialaret a si judicieusement insisté. Ce caractère de réalité étant d'ailleurs aisément obtenu par le fait de choisir des problèmes effectivement réels, et non les problèmes artificiels, et volontairement mais arbitrairement simplifiés qu'on rencontre dans les manuels.

Une expérience de ce genre a été faite dans une classe de 6^e. On a rappelé aux élèves qu'il était de règle, pour la S.N.C.F., dans le transport des chevaux, d'en placer 8 dans sa chaque wagon, et on leur demande de chercher comment ce chiffre 8 avait été obtenu. Or l'épreuve a donné, il fallait s'y attendre, des réponses extrêmement variées, mais utiles pour la connaissance de ce qu'on pourrait appeler le niveau d'intelligence arithmétique des élèves. Les réponses sont allées de la pure opération concrète telle que : « On a fait des expériences avec des chevaux et on a

(1) Qui consistaient à demander à des enfants de travailler à haute voix à la solution d'un problème, le maître notant à part soi les démarches de leur esprit, conformément à la technique de Mme de Moraes. Voir son ouvrage, que nous avons signalé en son temps : **Recherches psycho-pédagogiques sur la solution des problèmes d'arithmétique.**

trouvé le nombre 8 » (1) jusqu'à de premières notions de *rapport*. Rapport de surface : « On a calculé la surface essentielle pour un cheval et on a vu qu'il ne tenait que 8 chevaux sur la surface du wagon », ou rapport de volume (y compris même l'aération, l'élève n'ayant pas pensé à l'ouverture de vasistas) : « On a d'abord calculé le volume du wagon et le volume qu'habite un cheval et pour qu'il respire, et en divisant le volume du wagon par le volume du cheval on a trouvé le nombre de chevaux qu'un wagon pouvait contenir. » Il est évident que cet élève de 11 ans a l'esprit assez mûr pour comprendre très bien la notion de rapport, alors que des camarades même plus âgés ne le sont pas.

Mais, encore une fois, plus le problème sera réel, comportant des données cherchées par les élèves, plus grande sera la valeur proprement pédagogique du travail arithmétique, d'un travail qui ne consistera pas à passer, comme on dit, en se payant un peu trop complaisamment de mots, du concret à l'abstrait, mais d'un premier rassemblement de données spéciales qui sont des données numériques, et très intelligibles à l'enfant en tant que telles (2), à condition surtout qu'elles soient empruntées à leur expérience personnelle, aux mécanismes arithmétiques inclus dans ce premier rassemblement, et aux notions logiques qui s'y construisent. L'abstraction n'est pas l'objet de tel ou tel enseignement, elle est une démarche naturelle de l'esprit de celui qui apprend, démarche qu'il appartient au maître d'observer et de suivre. A partir du moment où l'enfant *arithmétise* le réel, comme plus tard il le *scientifisera* ou le *géographisera*, il abstrait. Gagner des billes de manière à constater qu'on a dans sa poche

(1) En passant par l'absurdité puérile (pourtant d'un élève de 11 ans) : « Plus n'aurait pas tenu, mais moins ils auraient pu prendre de l'élan et se sauver ». Cf. également d'un élève de 12 ans 1/2 : « 9 chevaux ne tiendraient pas. On peut en mettre 7, mais une place resterait vide. »

(2) « De très bonne heure l'enfant est sensible à la notion de quantité » (G. Mialaret, *Pédagogie du Calcul*, Ecole Nouvelle Française, n° 58).

6 billes au lieu de 4, c'est acquérir, utiliser une notion abstraite, la notion de *plus 2*, absolument indépendante de la nature des billes, de leur couleur, de leur grosseur. C'est entrer dans le monde abstrait arithmétique.

III

Dans le domaine de la grammaire, les stagiaires, sous la direction de M. Witwer (1), ont fait un travail aussi utile, mais qui rencontre encore peut-être plus de réticences, en raison d'une tradition plus tenace ici que dans n'importe quel autre domaine.

Cette tradition veut en effet que, la grammaire étant l'art de parler et d'écrire correctement, l'enfant ne peut parler correctement et correctement écrire qu'après avoir appris la grammaire, et qu'à condition de « savoir sa grammaire » (comme il doit « savoir son histoire »). Volontiers on lui interdirait, on lui a souvent interdit, de parler et d'écrire avant d'avoir appris la grammaire, la grammaire le nourrissant de règles générales qu'il n'aura qu'à appliquer à des cas particuliers. Et quelqu'un a rappelé sur ce point la réflexion si juste de Witwer : « La première attitude consiste à croire que la connaissance parfaite de la règle permettra la bonne exécution de l'accord. L'observation sincère suffit à ruiner une méthode aussi primitive » (*Enfance*, loc. cit.). Or, ses recherches récentes, ses observations, ont précisément montré que ce n'est pas au début de l'acquisition de l'expression, et surtout de l'expression écrite, que doit intervenir l'enseignement grammatical, mais après, mais longtemps après cette première acquisition. Un de ses premiers travaux avait déjà montré à quel âge tardif (13 ans au plus tôt) est vraiment acquise, et comprise, la notion de complément d'objet, dont on veut parler à des enfants avant qu'ils comprennent le moins

(1) Voir surtout ses contributions à l'*Ecole Nouvelle Française* (n° 39 et 51), son article sur *L'accord du participe passé avec avoir : aspects logiques et psychologiques* (*Enfance*, 1958,3), et sa thèse qui va paraître prochainement aux Ed. Delachaux et Niestlé.

du monde la signification de ces mots, ni qu'ils puissent savoir quelle réalité ils expriment.

La grammaire n'est pas une méthode d'apprentissage du langage, elle est un ensemble de réflexions sur un langage préalablement appris. Elle a pour objet non de faire connaître à l'élève comment il doit parler et écrire, mais de lui faire prendre conscience de la manière dont il parle et dont il écrit, et à constituer une réflexion sur cette activité préalable.

Quand on fait faire à des élèves, quel que soit leur âge, cet exercice absurde qu'est la dictée, on estime qu'ils doivent, dans les cas d'orthographe d'accord, savoir comment s'écrit tel mot dans tel cas particulier, puisqu'ils connaissent la règle générale dont dépend ce cas particulier. On oublie que la difficulté pour l'élève, qui a appris par cœur tant de règles générales, c'est de retrouver quelle est la règle qu'il faut appliquer dans tel cas particulier, difficulté d'autant plus grande que les règles générales, avec leurs exceptions, sont presque innombrables.

C'est quand l'élève a acquis par la lecture, par l'expression libre, par le travail par groupes, par les réponses que donne le maître à ses questions, des graphies correctes qu'il peut accéder à une réflexion grammaticale sur ces graphies.

Et pratiquer ces exercices d'analyse, au sujet desquels M. Witwer a également rappelé ses travaux antérieurs. Ces exercices intervenant dans les programmes scolaires beaucoup trop tôt, et consistant pour les élèves à apposer sur certains mots, ou certains membres de phrases, des étiquettes (adjectif indéfini, conjonction, proposition subordonnée, etc.) qu'à force de répétitions et de rabachages ils arrivent tant bien que mal à appliquer à peu près correctement, mais où beaucoup d'entre eux commettent de grosses erreurs, où ils ne sont jamais assurés de ne pas se tromper (1), et qui ne représentent aucun véritable travail intellectuel, aucun exercice de *grammatisation* du langage, qui permettrait d'accéder, comme pour le calcul, à la notion de rapports grammaticaux.

(1) Voir R. Cousinet, *L'Enseignement de la grammaire*, Ed. Delachaux et Niestlé.

Il faut donc que les élèves écrivent d'abord, qu'ils apprennent ensuite à corriger ce qu'ils ont écrit, qu'on ne les oblige pas à apprendre de prétendues règles générales qu'ils sont incapables d'appliquer à des cas particuliers, mais que, l'âge venu (vers 12 ou 13 ans, et encore une fois plus même dans ce domaine que dans celui du calcul, il faut savoir attendre), ils s'exercent à construire des règles générales à l'aide de cas particuliers, en usant de l'observation et du classement.

IV

Nous n'avons relaté dans ces pages que ce que nous a paru le plus important, encore que des entretiens intéressants et utiles aient été consacrés à l'étude du milieu, à l'observation scientifique, au dessin, aux travaux manuels, et à la recherche à l'aide de documents. Encore qu'il y ait eu sur ces points bien des discussions éclairantes, et bien des erreurs à rectifier. Erreurs provenant toujours soit de trop de précipitation, soit d'une intervention indiscreète du maître, qui empêche l'élève de travailler. De ces observations dirigées, dans le travail scientifique, rappelant trop souvent l'ancienne (mais est-elle si ancienne ?) leçon de choses, où on n'osait pas trop ne pas présenter la chose aux élèves, mais où la présentation de la chose, loin de rendre la leçon inutile, n'était qu'un prétexte à la leçon. De ces documents rassemblés par le maître (avec d'autant moins de peine d'ailleurs qu'on en trouve de plus en plus dans les manuels), expliqués, commentés par le maître, et là aussi ne constituant que les matériaux, quelquefois même à peine utilisés, d'une leçon. La leçon magistrale étant toujours l'essentiel de l'éducation intellectuelle.

III nous faut en venir aux trois problèmes au sujet desquels les stagiaires ont manifesté, quelquefois très vivement, nous sommes bien loin de le regretter, leur inquiétude.

Le premier est relatif à la *liberté*, liberté de l'élève, qui tient une si grande place dans l'éducation nouvelle. « On ne peut pas laisser les élèves faire ce qu'ils veulent : ce n'est pas sérieux ».

Pour répondre à cette question naïve faut-il répéter ce qu'ont tant de fois dit et écrit, après tant d'autres (et en particulier Ferrière) F. Chatelain et R. Cousinet. Oui, à l'école nou-

velle, les enfants font ce qu'ils veulent. Mais à deux conditions, faute de quoi cette expression serait vide de sens.

La première étant, on ne saurait assez le répéter, qu'ils aient quelque chose à vouloir. Qu'on ne les place pas au sein du vide, en leur demandant de choisir une activité, ce qui serait aussi absurde que si on proposait à un voyageur perdu au milieu d'un désert, et dépourvu de boussole, de choisir sa route. Dans la vie extra-scolaire, pendant les récréations, à la colonie, l'enfant se trouve dans un monde constitué par un assemblage de jeux entre lesquels il peut choisir, choisir le jeu et choisir ses camarades de jeu. Il est donc clair que, dans la classe, pour que le mot liberté ait un sens, l'enfant doit se trouver aussi devant un assemblage de travaux, nettement définis, entre lesquels il pourra choisir, choisir son travail et choisir ses camarades de travail (1). On n'est pas libre dans le néant. La liberté est une activité positive, et non une négation.

La seconde condition est que chacun de ces travaux ait des règles, sans quoi ils n'existeraient pas, comme un jeu social n'existe que parce qu'il a des règles. L'enfant le sait bien, qui, avant de connaître les règles, en invente, en ajoute quand il faut. Dans le domaine du jeu, il se sent parfaitement libre, personne ne commande, il a choisi le jeu qu'il voulait, mais aussitôt qu'il choisit il aliène sa liberté. Et c'est précisément ce qu'il veut. Ayant choisi il s'engage, il est engagé, sa liberté est mise en service.

Elle est désormais soumise à la loi, à laquelle on obéit, parce que la liberté, sans obéissance à une loi, est un mot vide de sens. Cette loi les enfants ne se contentent pas de l'accepter, ils la désirent, ils la cherchent, ils la veulent, ils sentent combien elle leur est nécessaire, ils voient bien que, selon la juste formule de Mlle Audernais, leur activité n'est vraiment libre que dans un milieu ordonné. Ce milieu, le milieu pédagogique, il appartient au maître de le construire, de l'organiser, de l'enrichir, d'en assurer la solidité grâce à l'autorité d'une loi per-

(1) Voir sur ce point : R. Cousnet, *Une Méthode de travail libre par groupes*, Ed. du Cerf.

manente, à laquelle, d'une façon permanente, lui-même se soumet.

Le second problème a été présenté, au cours des séances, comme il l'avait souvent été autrefois par certains pédagogues, sous la forme un peu simpliste : « Nous vivons, nous éducateurs professionnels, dans le traditionnel. Comment faire entrer le nouveau dans le traditionnel ? »

D'abord en ayant du courage. Il n'en faut pas tellement. Il en faut un peu, assez pour s'apercevoir le plus souvent que ce que tel ou tel appelle respectueusement le traditionnel, c'est sa propre routine qui lui est commode, puisqu'elle consiste à s'asseoir dans le même fauteuil magistral, et à y répéter, d'année en année, même en y croyant, les mêmes paroles.

Ensuite, avec confiance. Les expériences d'éducation nouvelle, depuis plus d'un demi-siècle, sont assez nombreuses, assez réussies, pour que tout reproche d'utopie soit aujourd'hui ridicule, et que bien des craintes aient été dissipées. Qui introduit dans sa classe la méthode globale de lecture (qui a 50 ans), l'expression libre (qui en a 100), le travail par groupes (qui en a près de 40) ne se jette pas dans l'inconnu. Il a des prédécesseurs, qui, bien avant lui, ont prospecté le terrain, posé des jalons, cherché toujours à travailler de plus en plus en connaissance de cause.

Mais, et c'est la troisième condition, encore faut-il, nous l'avons dit, nous le répétons, que le maître qui entreprend d'introduire dans sa classe une méthode d'éducation nouvelle, sache ce qu'il veut, le sache avec précision. Nous ne saurions trop le redire, c'est là une condition de tout travail honnête, consciencieux, ayant toutes chances de réussir. Tel que le maître sache bien comment il a organisé son milieu pédagogique, qu'il connaisse bien, et que ses élèves connaissent bien, avec son organisation et ses règles, la méthode active de travail qu'il a mise entre leurs mains, qu'il puisse dire à n'importe quel visiteur entrant dans sa classe : « Voilà ce que ces élèves font, et comment ils font. »

Et c'est ainsi le maître qui constitue le dernier problème de l'école nouvelle. Et c'est le problème qui à beaucoup, sans qu'ils

l'aient toujours dit aux autres, sans qu'ils en aient toujours pris conscience eux-mêmes, a paru le plus grave. Car ce que l'éducation nouvelle demande au maître, c'est de n'être plus le maître — et nous entendons par là celui qui enseigne, celui qui dirige, celui qui commande, celui qui applique à cette matière que la vie chaque année lui présente l'empreinte de sa didactique. Il faut qu'il cesse de faire des leçons, d'interroger, de contrôler, de juger — d'enseigner, s'il veut que les élèves apprennent. Mais il faut que ce retrait de cette activité didactique, utile sans doute à quelques élèves, inutile à d'autres, dangereux à beaucoup, soit compensé par sa présence. La présence de quelqu'un vers qui, avec confiance, les élèves se tournent toutes les fois qu'ils ont besoin de lui, comme vers quelqu'un qui est à leur service, qui ne les pousse ni ne les tire, mais les accompagne, mais aussi qui est le possesseur d'une force, morale et intellectuelle, assurée, et le représentant d'une loi à laquelle le premier il se soumet.

UNE EXPOSITION DE TRAVAUX D'ÉLÈVES

Les organisatrices des séances d'initiation dont on vient de lire le compte-rendu ne pouvaient mieux les conclure qu'en invitant ceux et celles qui y avaient participé à visiter l'école de la Source. Ceci afin de leur permettre, après avoir entendu ce qu'on leur conseillait, ce qu'on leur proposait, de faire, de voir ce que faisaient effectivement leurs conseillères. Ces visites sont toujours fructueuses, éclairent souvent mieux que tout discours, font voir cette « vie de la classe » qui faisait l'objet de l'avant-dernière des séances d'initiation, et persuadent même ceux qui ne voulaient pas être persuadés.

C'est ainsi qu'il y a une trentaine d'années, au moment d'entrer dans une classe de travail de groupes, un visiteur disait à M. Cousinet : « Je vous préviens que je suis absolument hostile en principe à cette méthode », et qui, en sortant de la classe, après avoir simplement vu travailler les élèves, lui faisait, ou pour parler plus exactement, faisait à l'éducation nouvelle amende honorable.

A cette visite s'est ajoutée une importante exposition de travaux d'élèves, du jardin d'enfants jusqu'à la 3^e, exposition qui a duré deux jours, le premier réservé aux parents, le second aux éducateurs (parmi lesquels Mlle Jasson a eu le plaisir de recevoir nos amis, M. Debesse, professeur de pédagogie à La Sorbonne, M. Witwer, M. Tavernier, professeur aux Ateliers-Ecoles de la Chambre de Commerce de Paris, et bien d'autres de nos amis). Les travaux étaient répartis par classe, et pour chaque

classe un guide était communiqué au visiteur afin de leur faciliter la visite et de la rendre pour eux à la fois plus instructive et plus significative de la vie propre de l'école et de l'organisation intellectuelle.

Pour chaque classe étaient indiqués : a) les besoins et les intérêts correspondant à l'âge des enfants, tels que la psychologie nous les fait actuellement connaître, b) les matériaux de travail, c) les méthodes employées, d) les différents types de travaux exposés. Ainsi, mieux que par le simple examen de ces travaux, qui ne fait souvent l'objet de la part des visiteurs que d'un examen critique plus (ou moins) favorable, les visiteurs étaient ainsi invités à une vue d'ensemble leur permettant de juger l'accord entre ces travaux et le niveau de développement mental des élèves, ce qui est bien le plus important.



VIE DU MOUVEMENT

Nous pouvons maintenant fixer la date exacte de notre prochain stage, consacré comme nous l'avons dit, à l'enseignement de l'histoire. Ce stage se tiendra à la Source du 3 septembre inclus au 8 septembre inclus.

Les inscriptions sont dès maintenant reçues par Mlle S. de Froment, professeur à l'Ecole de la Source, 11, rue Ernest Renan, Bellevue (Seine-et-Oise).

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

R. DOTTRENS, L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale, Neuchâtel et Paris, Ed. Delachaux et Niestlé, 1957.

Nous avons, dans un précédent Cahier (n° 47) signalé l'important stage d'études organisé sur ce sujet du 3 au 14 avril 1956 par la Commission Nationale Suisse pour l'Unesco. M. Dottrens, le pédagogue suisse bien connu, dirigeait le stage, aidé de MM. Buyse, Mialaret, Chabloz, Lustenberger, Halconrui, et Rossello, le directeur adjoint du Bureau International d'éducation. M. Dottrens rapporte dans ce copieux ouvrage, riche

d'informations et de sujets de réflexion, les travaux du stage, et, qu'il ait donné comme épigraphe à son livre la phrase désormais presque historique de M. le Recteur Sarrailh, sur le caractère « démentiel » de l'enflure de nos programmes, indique assez la direction générale de ce livre. Livre riche d'informations, comme nous venons de le dire, puisque y sont présentés et examinés les programmes scolaires de 18 pays. Mais aussi ouvrage important pour les éducateurs qui y verront comment la pédagogie expérimentale, dont M. Dottrens est un des représentants contemporains les plus autorisés, peut contribuer, d'une

façon utile, à réduire cette enflure, et à donner aux programmes scolaires une valeur véritablement humaine, en préparant l'enfant « à comprendre le monde dans lequel il est appelé à vivre ».

L'ouvrage est complété par des contributions de M. R. Buyse, en particulier se rapportant à des recherches expérimentales sur le calcul élémentaire ; de M. Mialaret, sur la pédagogie scientifique ; de M. Roller, sur les travaux du Laboratoire de pédagogie expérimentale de Genève ; de M. Lustenberger, sur l'établissement des plans d'études ; de M. Ducommun, sur l'idée de production dans l'enseignement scolaire.

R. C.



E. SOUBEYRAN, *Play your part* (Jouez votre rôle), chez l'auteur, 20, rue de Constan-

tine, Paris 8^e, 1958.

Ce sont de courtes scènes, consistant en dialogues, de brèves répliques, entre le maître et les élèves, scènes écrites en anglais, illustrées de façon amusante, et accompagnées en notes des principales prononciations phonétiques. Après avoir rappelé la valeur éducative des jeux dramatiques, M. Soubeyran ajoute : « Que faut-il donc pour nos classes ? Des scènes brèves, dont l'étude soit rapide. Des répliques bien distribuées entre divers personnages dont chacun n'aura que peu à retenir par cœur. Un vocabulaire à peu près limité à ce qu'on apprend en 6^e et en 5^e. Des expressions sans difficulté spéciale, mais toujours usuelles et idiomatiques ». On ne saurait mieux caractériser cet excellent petit livre que nous recommandons vivement à tous les professeurs d'anglais.

R. C.



ABONNEMENTS 1958-1959

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire.
Ecole Nouvelle Française, 5, avenue Claude Vellefaux, Paris X^e
C. C. P. Paris 5255-74

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements.....	750 fr. par an
— de soutien	1.000 fr. —
VENTE au N°	150 fr. —
TARIF POUR L'ETRANGER	850 fr. —
 BELGIQUE : Mlle Alice CLARET,	
Churchill's House	
156, Avenue Winston-Churchill	
Uccle-Bruxelles	130 fr. belges
 Vente au n°	22 fr. belges

●

Prrière de bien vouloir :

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



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

5, avenue Claude Vellefaux, Paris X^e