

REVUE DE

L'école nouvelle
française

L'ÉCOLE
NOUVELLE
française

79

POUR UNE PÉDAGOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

A. DUFFAURE

MAI 1960

mensuel



AVANT-PROPOS

Nous sommes bien certains que tous nos lecteurs sauront gré à M. Duffaure, le directeur pédagogique de cette belle œuvre que sont les Maisons familiales d'apprentissage rural, d'attirer à nouveau leur attention, avec sa précieuse compétence, sur ces jeunes agriculteurs qui sont bien le sel de notre terre, et qui sont chez nous si déplorablement négligés. On parle d'eux avec condescendance, de l'école rurale presque avec pitié, et, pour beaucoup de Français, la promotion sociale doit consister surtout à arracher ces jeunes à un rang que l'on juge inférieur. M. Duffaure reprend quelques-unes des idées qu'il avait exposées ailleurs (1), mais ici il veut surtout d'une part lutter contre l'illusion, la complaisance et le laisser-aller, et d'autre part montrer ce que doit être réellement, pour les jeunes agriculteurs, une formation professionnelle qui soit en même temps une formation vraiment humaine. A cet exposé il ajoute une documentation précise sur son œuvre, qui connaît un si beau développement. Nous avons tous intérêt à connaître cette œuvre, et nous trouverons tous profit à méditer les réflexions de l'auteur.

R. C.

(1) Voir Duffaure et Robert. *Une méthode active d'apprentissage agricole*, Paris, E.A.M., 1955.

POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

La formation de la jeunesse paysanne a, depuis un siècle et demi, incessamment agité l'opinion. Chaque génération discute des meilleures dispositions qui pourraient être prises pour donner à la jeunesse, qui reste à la terre, une instruction suffisante.

Nous ne chercherons pas à définir les divers types de formation qui ont ainsi été suscités et que des lois ont permis d'organiser. A vrai dire, il serait plus juste d'écrire : « qui ont permis de lancer », sous-entendant, par là, que ce n'était peut-être pas de constitution très robuste et que bien souvent ses formes diverses ne subsistaient pas au-delà du lancement. « Un décret du 3 octobre 1848 généralise la création d'un enseignement agricole. Mais, deux ans plus tard, le Congrès Central d'Agriculture (1), qui réunissait l'élite agricole, dans sa session annuelle, constate le peu d'intérêt que portent à cet enseignement les jeunes paysans. Un honorable membre de cette compagnie, demande ainsi l'exemption du service militaire pour quelques-uns des meilleurs élèves ». « Ce serait aux yeux des jeunes gens des campagnes un puissant motif d'encouragement pour entrer dans les fermes écoles, dont le personnel enseignant se recrute aujourd'hui difficilement. D'un autre côté, l'attente d'un tel avantage — (nous citons toujours) — entretiendrait la discipline. En un mot, l'adop-

(1) Congrès Central d'Agriculture : Rapports et vœux de la Session de 1850, p. 67-73.

tion de ce vœu donnerait aux fermes écoles une importance nouvelle. »

Malgré ces considérations, un tel vœu ne fut pas adopté. Mais, par contre, des constatations faites sur les premières réalisations de ces fermes-écoles, invitèrent les honorables membres à émettre le vœu : Art. I « Que la création de nouvelles fermes-écoles se fasse avec de grande circonspection. »

Était-ce la marque d'une résistance à l'enseignement professionnel au seul bénéfice d'une formation générale ? Loin de là, plusieurs vœux et leurs exposés des motifs, de cette même session, en soulignant, au contraire, la nécessité. « Depuis l'école primaire jusqu'à la Faculté des Sciences on garde, au sujet de l'agriculture, le silence le plus absolu. » En soulignant la nécessité de cette formation professionnelle à tous niveaux est souligné aussi le danger d'une instruction générale trop souvent lointaine des réalités.

« Aussi, combien de fois, séparée de toute capacité vraiment utile, l'instruction littéraire du bachelier, au lieu de former un utile faisceau de lumière, a-t-elle produit contre la société une forche d'incendie !

« Combien de jeunes gens sont devenus, par une instruction littéraire mal appliquée, de véritables sépulchres blanchis ?

« Que d'erreurs ! que de folies ! que de passions cupides et d'esprit de révolte, par ce fait seul que, dans l'éducation, la préférence a été pour le brillant aux dépens de l'utile !

« Commencer à guérir cette plaie sociale, tel est le but des vœux proposés »... tels que :

— Que l'enseignement des écoles primaires soit développé dans un sens agricole, et qu'à cet effet un terrain de petite étendue soit mis, autant que possible, à la disposition des élèves.

— Que l'enseignement des sciences naturelles dans les écoles secondaires soit également développé dans un sens agricole.

— Que dans chacune des facultés des sciences, il soit créé une chaire d'économie rurale.

— Qu'à tous les degrés de l'enseignement, on mette entre les mains des élèves des livres d'agriculture, de sylviculture, d'horticulture, de littérature agricole et d'économie rurale.

— Que des encouragements importants soient accordés pour la rédaction et la traduction d'ouvrages de ce genre appropriés à chaque région, et que l'administration fasse pénétrer ces livres dans les campagnes en les donnant, soit à titre gratuit, soit à prix réduits.

De nombreux livres qui traitent d'agriculture, ou de « ménage des champs », ont été écrits depuis la fin du XVI^e siècle. Certains, parmi eux, ont été fort appréciés et répandus. Tel, le *Théâtre d'Agriculture ou Ménage de Champs*, d'OLIVIER DE SERRES au début du XVII^e Siècle. Un certain effort d'adaptation à un public rural, populaire, a été recherché dans quelques uns d'entre eux, tels les *Catéchismes d'Agriculture*, où, par le jeu des questions réponses, étaient présentés la vie agricole, la constitution d'un terroir, les modes de culture, l'économie domestique.

Nul doute que ces volumes aient contribué, par l'enseignement qu'ils comportaient, à stimuler un certain nombre de « Bourgeois paysans » à des essais, et à des expériences nouvelles.

Le nombre de volumes édités est néanmoins bien faible, en proportion de la population paysanne de leur époque...

Cependant, à travers leur souci d'être compris des plus simples, et d'être bien compris, un véritable sens pédagogique se révèle en chacun d'eux. — Sens pédagogique que nous avons beaucoup plus de peine à trouver dans les ouvrages plus récents, tels ceux qui répondirent aux souhaits, en 1851 et les années suivantes, de la docte *Société Agricole* dont nous parlions plus haut.

La fonction de l'école, en se généralisant, aurait-elle dispensé peu à peu les auteurs de livres, d'un souci pédagogique vis-à-vis des élèves, pour ne se soucier que des carcasses techniques, certes bien ordonnées et garnies, mais nécessitant le pédagogue pour que les connaissances soient intéressantes pour le lecteur jeune élève ?

Dès 1820, Mathieu de Dombales, en énonçant ses plans de formation de l'agriculteur, consacre bien plus de pages à l'examen des modes de raisonnement et d'observation du paysan, à l'examen de son mode de vie, et de son école naturelle qu'est le travail de la terre, qu'à l'analyse des techniques nouvelles et modernes qu'il doit acquérir.

Quelques années plus tard, cependant, ce dernier aspect exclura très souvent les deux autres.

La conception de l'enseignement agricole, fera fi du savoir pratique déjà connu par le jeune paysan. Celui-ci sera invité à écouter, à enregistrer une connaissance nouvelle : une agriculture transmise par le livre, très souvent notionnelle et peu concrète.

De là, peut-être, ce manque d'appétit du jeune paysan pour apprendre l'agriculture, quand on omet qu'il l'a déjà bien étudiée dans un livre beaucoup plus grand, certes, que le livre de classe : c'est le livre de la nature, le livre de la vie...

Il a fallu, certes, les bouleversements techniques et économiques actuels, pour que soit posée par les paysans eux-mêmes la question de la nécessité pour être agriculteur demain, d'une bonne formation professionnelle, cette formation pouvant être faite en école. Nous sommes cependant encore très éloignés du rôle que l'école peut s'attribuer dans l'apprentissage d'un métier technique. Rôle qui semble, même dans bien des cas, indispensable à une qualification. Sans doute, le milieu paysan est loin de bâtir son avenir sur les seules données apportées par l'enseignement agricole.

Celui-ci est un élément utile, non indispensable, dans un tout. Une certaine prudence paysanne, qui n'est pas absolument de la routine, favorise une certaine méfiance vis-à-vis de ce qui est appris dans les livres. Par exemple, un proverbe malgache freine beaucoup, quant au développement qui semblerait pourtant heureux, dans ce pays « en voie de développement », les initiatives de formation professionnelle agricole. Que dit-il ?

« On n'apprend pas à un veau à nager

On n'apprend pas à un fils de prince à faire des discours

On n'apprend pas à un fils de paysan l'agriculture. »

Nous pouvons joindre à ces remarques, celle faite, dans l'autre hémisphère, presque à l'opposé, dans un pays en voie de développement.

En Suède, en effet, une enquête (1) a été réalisée par Wester-

(1) N. WESTERMARK : « The human factor and Success in farming ». (Acta Agriculturae Scandinaviae, 1 février 1951).

mark auprès d'agriculteurs choisis parmi ceux qui tiennent une comptabilité, c'est-à-dire parmi ceux qu'on peut considérer comme marqués par un désir de progrès ; ceux-ci ont été classés en deux groupes dont l'importance, étant donnée la nature de la question, est manifeste : ceux qui n'ont pas dépassé le stade de l'école primaire, et ceux qui ont reçu une certaine formation professionnelle, donc ayant fréquenté au moins une école secondaire rurale. Le tableau suivant donne les résultats obtenus :

| Agriculteurs n'ayant pas dépassé l'école primaire | | Agriculteurs ayant reçu une formation professionnelle | |
|---|-----|---|-----|
| 1 Intérêt pour l'agriculture | 100 | 1 Intérêt pour l'agriculture | 100 |
| 2 Collaboration de la femme | 81 | 2 Expérience pratique | 81 |
| 3 Expérience pratique | 77 | 3 Capacité d'organisation | 77 |
| 4 Force physique | 68 | 4 Force physique | 70 |
| 5 Capacité d'organisation | 66 | 5 Ambition | 69 |
| 6 Ambition | 62 | 6 Collaboration de la femme | 68 |
| 7 Aide des enfants | | 7 Formation scolaire | 66 |
| 8 Harmonie de la vie quotidienne | 50 | 8 Attitude envers les ouvriers | 47 |
| 9 Formation scolaire | 48 | 9 Aide des enfants | 44 |
| 10 Attitude envers les ouvriers | 38 | 10 Harmonie de la vie quotidienne | 44 |
| 11 Aide des voisins | 19 | 11 Aide des voisins | 20 |

Ainsi, la formation scolaire est classée, suivant le groupe, au septième ou au neuvième rang. Mais, constatation à la fois normale et d'importance capitale, il est à remarquer que les agriculteurs ayant reçu une formation technique plus poussée attribuent plus d'importance... aux facteurs d'ordre intellectuel, aux capacités d'organisation, à l'ambition et aux connaissances théoriques. Les agriculteurs qui n'ont pas dépassé l'école primaire donnent le pas à un autre type de facteurs, tels que la collaboration de la femme, l'aide des enfants et l'harmonie de la vie quotidienne. En conclusion générale, il semble qu'on puisse dire que les agriculteurs ayant reçu une formation scolaire plus poussée ont une tournure d'esprit plus rationnelle alors que les facteurs à coloration émojonnelle ont plus d'importance pour ceux qui n'ont pas dépassé l'école primaire. »

A notre connaissance, il n'existe pas en France d'enquête comparable à celle que nous venons de citer. Il y a quelques années, après une enquête concernant les perspectives de l'agriculture française effectuée par l'Institut National de la Statistique et des Affaires économiques (1), auprès des chefs d'exploitation agricole, le problème de l'enseignement professionnel a bien été suggéré par les exploitants eux-mêmes comme un remède à une agriculture déficiente. Mais, c'est une suggestion au milieu de beaucoup d'autres.

La formation scolaire technique n'est pas considérée par l'agriculteur français comme l'élément essentiel qui va permettre à son fils de réussir demain dans le métier agricole.

Ceux-là même qui, hier, reprochaient à l'agriculteur un tel état d'esprit sont moins convaincus aujourd'hui. Le développement de la vulgarisation technique auprès des adultes oblige à repenser les notions même de la formation professionnelle des jeunes agricoles. La vulgarisation ne saurait remplacer cette formation, mais elle lui est complémentaire. En mettant l'usage de la technique à la portée de chaque exploitant, elle évite par le fait même à chacun de ces derniers d'avoir toute la compétence du technicien pour bien mener leur entreprise.

La formation des jeunes agriculteurs doit tenir compte de telles dispositions et se définir selon de nouveaux critères.

Ces nouvelles perspectives dégagent cette formation de tout un développement technique qui, réellement, n'a son vrai sens et sa portée que dans le cadre d'études approfondies, secondaires ou supérieures. Mais ceci ne veut pas dire le moins du monde que l'enseignement de l'agriculture, dans cette formation populaire, doive être négligé au profit d'une seule formation générale abstraite. Une telle formation générale serait accessible seulement à une minorité. La plus grande masse des jeunes agriculteurs ne peut acquérir ce développement du sens de l'observation, de l'expression, de l'intelligence, que d'une façon réaliste très concrète. Or, ce sont bien les problèmes mêmes du métier qui peuvent constituer cette base concrète accessible à la plupart.

(1) Etudes et Conjonctures n° 6 — Juin 1954 — p. 515-532.

Une formation populaire s'intègre à la réalité de la vie quotidienne. Cette réalité lui sert de base, mais à partir d'elle, c'est moins à une formation technique qu'à une formation générale des jeunes qu'elle doit aussi prétendre.

Un enseignement qui tienne compte de la vie pratique

Proposer une formation à un jeune qui déjà travaille la terre, c'est tenir compte de ce que ce jeune fait et connaît déjà. Et il sait beaucoup, bien que ce qu'il sait ne puisse pas s'exprimer toujours selon un langage précis de théoricien. Apprenti, dès sa naissance du métier et de la vie agricole, ce sont leurs éléments qui lui sont sensibles : « dès qu'il a pu marcher, il a saisi un bâton et matin et soir, très sérieusement, comme la mouche du coche, il s'est employé à faire entrer et sortir des bestiaux... Aux semailles d'automne, quand les guérets sont fins et doux, le père l'a pris dans ses bras, il a tenu les guides. »

(En faisant écho à ces lignes écrites sur le jeune paysan il y a 40 ans, par le Dr Labat, un instituteur de l'Ain, 20 ans plus tard, interroge : « Mais faut-il donc que l'école chasse cette image pleine de vie et de réalité, qu'une nouvelle éducation se juxtapose, inerte, théorique et morne sur une première et profonde éducation ? »

Eduquer un jeune paysan demande une extrême prudence. C'est dans le cadre de sa ferme familiale qu'il a fait ses premières armes de terrien et en fonction d'elle qu'il a acquis une conception de la vie agricole. Dans ce cadre de vie, dans cet entourage, le jeune paysan est d'abord dépendant de ses parents, qu'il y ait accord, ou opposition réciproque.

Nous sommes dans le milieu rural, milieu de petites unités sociales. N'oublions pas que plus de 48 % de cette population rurale vit hors du village, hors d'une vie sociale permanente.

Ce n'est pas sans raison que la famille, les voisins, la vie locale constituent ici des sphères éducatrices autrement plus influentes pour chaque jeune que ne le sont ces mêmes sphères dans le milieu urbain. Cette intégration de la vie familiale et de la vie professionnelle, rendent d'autant plus important le rôle de

la famille dans l'apprentissage de la vie et du métier de leurs enfants.

L'Enfant d'Agriculteur à l'École Primaire

Le problème de l'adaptation de l'école primaire aux jeunes ruraux a souvent été discuté ces dernières années. Il est évident que les programmes et les plans d'études qu'elle utilise ont été élaborés pour des jeunes urbains, pour des fils d'intellectuels. Conçu à partir de données abstraites, l'enseignement qui en découle peut être difficilement accessible à de nombreux fils de paysans.

L'enquête générale effectuée en 1946 sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire révèle que la proportion des enfants attardés augmente en fonction de l'âge des écoliers. Mais cette augmentation présente des proportions différentes selon les divers milieux sociaux.

Si nous comparons les cas extrêmes (enfants de cultivateurs par rapport aux enfants de parents exerçant une profession libérale) nous avons :

Proportion des déficients et des cas douteux parmi les enfants fréquentant l'école primaire, dont les parents exercent.

| Age des enfants | La profession de cultivateur | Une profession intellectuelle et libérale |
|-----------------|------------------------------|---|
| 8 ans | 4,1 % | 0,8 % |
| 9 | 7,6 % | 5,5 % |
| 10 | 14,9 % | 6,7 % |
| 11 | 22,1 % | 4,0 % |

Est-ce à l'école que doit s'adapter le jeune ou plutôt est-ce au jeune que doit s'adapter l'école ? Si un point est essentiel pour celui qui veut rendre l'instruction élémentaire accessible à ces jeunes, c'est de tenir compte des conditions de vie du jeune rural, d'aimer la vie rurale. Si cette condition était assurée par les enseignants, beaucoup de difficultés seraient aplanies.

L'instruction primaire amène à sa suite une orientation scolaire qui ordonne souvent l'orientation professionnelle.

L'Orientation Professionnelle

De nombreux jeunes gens et jeunes filles de la campagne quittent le secteur agricole et vont vers d'autres activités. Où vont-ils ? Comment y vont-ils ? Il n'est guère possible de donner une réponse précise tant les cas sont variés.

Retenons cependant que pour beaucoup de jeunes gens, c'est seulement au retour du service militaire que se pose le problème du choix d'un métier. C'est bien trop tard. Aussi des mesures urgentes doivent être prises en vue de l'orientation professionnelle des jeunes ruraux afin d'éviter de regrettables pertes de temps et de valeur nuisibles à la prospérité de toute la nation et du monde agricole en particulier.

Une question mérite d'être posée : les orientations scolaires et professionnelles peuvent-elles éviter le drainage automatique vers la ville des éléments reconnus intellectuellement « bien doués ». Cela arrive malheureusement trop souvent.

Il est évident qu'une forte proportion d'adolescents, surtout les plus curieux, soucieux d'apprendre et de voir, déclarent « ne pas se plaire à la campagne ». Mais ne pas se plaire à la campagne, sous entend pour beaucoup d'entre eux, ne pas se plaire « dans les conditions de vie rudimentaires actuelles ». Ce qui n'exclut pas, pour un grand nombre, le désir qu'ils pourraient avoir d'y rester.

« Eprise de mieux », cette jeunesse dont l'orientation sera déterminée d'une façon sommaire, n'est-elle pas justement celle qui, par son désir d'autre chose, porte en elle toutes les possibilités de progrès du milieu rural de demain ?

Une orientation trop hâtive, qui ne comporte pas une participation active, une information suffisante des parents et une large information des intéressés eux-mêmes, risque de nous entraîner vers d'amères désillusions (masses d'inadaptés sociaux, misère, etc).

Face à de tels risques, l'orientation la plus objective possible des jeunes doit être recherchée ; des structures nouvelles doi-

vent être mises en place et expérimentées. C'est ainsi que l'on envisage :

1) La réduction de la scolarité locale jusqu'à l'âge de 11-12 ans dans les écoles primaires. Combien de jeunes gens, de jeunes filles de la campagne ont perdu leur temps dans ces classes de fin d'études depuis leur création en 1936 ? (1)

2) Création de centres cantonaux intercommunaux dans lesquels de 11 à 13 ans, tous les écoliers pourront être particulièrement suivis par des éducateurs. Il leur sera proposé un enseignement réalisé par des moyens et selon des perspectives tels, qu'une saine et efficace orientation scolaire de chacun puisse s'éveiller.

De telles réalisations demandent à être d'abord expérimentées avec le concours des parents, des psychologues, des éducateurs. Leur étroite collaboration doit pouvoir lier en ce domaine de l'éducation et de l'orientation de chaque jeune, efficacité, santé, compétence, prudence.

La Formation Professionnelle

La formation des jeunes ruraux après 14 ans est diverse :

— Un nombre important de jeunes ruraux fréquentent les cours complémentaires et les écoles secondaires.

— Une moindre proportion se dirige vers l'enseignement industriel et technique.

— Quelques apprentis s'engagent vers les métiers artisanaux.

Mais une grande proportion s'engage dans une formation professionnelle parce que beaucoup de jeunes intéressés par la vie agricole, espèrent y trouver leur place.

C'est cette formation professionnelle que nous voudrions plus particulièrement étudier.

Les jeunes « intéressés aux questions agricoles » se répar-

(1) Encore faut-il noter en 1953 une définition importante donnée au programme de ces classes : mais de 1936 à 1953 il s'est passé 17 ans sans presque aucune précision sur ces classes de 12 à 14 ans.

tissent entre diverses institutions (cours par correspondance, cours post-scolaires, maisons familiales d'apprentissage rural, centres d'apprentissage, écoles d'agriculture, etc..) Chacune d'entre elles, dans la limite de sa structure, s'efforçant de favoriser au mieux, plus ou moins heureusement, la formation technique et générale de ses inscrits.

Une même parenté de programme réunit toutes ces formules. Les programmes concernent presque exclusivement les matières techniques de la profession. Cependant, cette formation professionnelle ne se réduit pas seulement au développement de la connaissance des gestes et de la pratique du métier à laquelle s'ajouterait l'enseignement de quelques notions théoriques. Une telle conception présente aujourd'hui un danger en étant aussi utilitaire.

D'une part, la formation scolaire primaire n'est pas suffisante pour permettre de renoncer à un développement de la formation générale. Lors de l'adolescence, combien de fois même la formation professionnelle s'adresse à des jeunes de 14 ans lassés de l'étude, et sachant à peine lire, écrire et compter.

D'autre part, réduire cette formation professionnelle à une formation purement technique serait dangereux. Ce qui peut être appris du métier même de l'agriculture en 1958, et qui serait si facilement interprété par des adolescents comme vérité sacrée, risque d'être inadapté dans 10 ans, lorsque ces jeunes gens seront alors chefs d'entreprise. Limiter la formation professionnelle agricole à l'accumulation de recettes serait condamner ces jeunes gens dix ans plus tard, à être des retardataires et peut-être même des ennemis du progrès.

Tendre plus à une formation générale qu'à une formation technique

Trop souvent la formation professionnelle copiée sur la formation pour un métier manuel s'est présentée sous la forme de théories, techniques, méthodes et recettes. Des connaissances cor-

respondant aux futurs besoins, voilà ce qu'il fallait emporter de l'école, voilà sur quoi repose l'examen. Mais que seraient ces besoins ? Ce savoir utilitaire devenant un fin en soi ne sera-t-il pas une cause de routine de demain ? Nous savons que ce public d'adolescents reçoit cet enseignement comme vérités sacrées auxquelles il va s'accrocher. Demain saura-t-il les dépasser ?

Les programmes, les examens ont énormément favorisé de telles erreurs de formation. Et la formation populaire du futur agriculteur a été pensée en fonction de la formation de l'ingénieur et assimilée à celle d'un agronome en réduction. Ce qui est valable dans une formation d'ingénieur n'est pas pour autant valable, même réduit, dans la formation de jeunes praticiens. Le technicien agricole n'est pas l'agriculteur. Ce dernier est souvent chef d'exploitation. Il doit connaître son exploitation, s'adapter aux conjonctures du moment, se frayer à la lumière du progrès une route nouvelle en choisissant une amélioration de préférence à plusieurs autres. Il doit être toujours à la recherche d'un meilleur équilibre, d'un meilleur devenir de son entreprise familiale. De plus en plus il fera appel à l'ingénieur, au technicien, à l'économiste, comme il fait déjà appel au vétérinaire.

De la formation professionnelle agricole, nous attendons la préparation d'un futur professionnel intéressé et compétent dans son métier.

Mais cette compétence professionnelle est moins liée à la connaissance des diverses techniques du métier qui, tout en étant irremplaçables, ne seront utilisées avec profit qu'en fonction de l'ouverture d'esprit du futur agriculteur, de la compréhension des choses, de son adhésion aux progrès du métier, de son souci de partager les problèmes du milieu : toutes choses qui font du professionnel un homme actif et averti.

Ainsi donc, c'est autant l'acquisition des connaissances du métier qu'un souci concomitant de formation générale qui fait la formation professionnelle. Nous pouvons même dire que ce qui importe le plus dans la formation professionnelle, c'est ce qui concerne le développement des facultés intellectuelles et l'amorce

d'une culture générale du futur Professionnel. (1)

La voie pour atteindre ce but est le métier, le mode de vie auquel s'intéresse l'apprenti ou l'élève soumis à cette formation. Les éléments de ce métier, nous pouvons les retrouver, disposés à travers les matières qui constituent un programme d'étude. Ils sont, alors, autant de points d'appui qui vont permettre aux jeunes gens, non seulement d'apprendre des techniques professionnelles, mais d'exercer leur esprit, de se former.

La formation intellectuelle des apprentis est réalisable par l'intermédiaire d'un enseignement basé sur des données professionnelles. Les activités d'attention, d'observation, de pensée, de réflexion, de critique même, sont autant d'exercices de développement qui ont leur place dans une formation professionnelle.

Développement intellectuel aussi, et combien riche, le fait d'inviter chaque apprenti à relier l'observation pratique à l'explication théorique, d'éclairer un principe par l'examen de quelques faits.

Inviter des jeunes gens à relier concret et abstrait, abstrait et concret, ne s'acquiert que progressivement. L'apprenti de quatorze ans devant un cas observé peut bien poser un pourquoi, mais plus rarement, par exemple, la lecture d'un article plus ou moins abstrait s'éclairera de tous les faits pratiques que le jeune rencontre. A dix-sept ans sa maturité, ses plus grandes facilités d'abstraction si on a su les exercer, permettront plus naturellement cette relation.

Cette formation intellectuelle s'intègre dans tout un développement général, dont les aspects les plus primaires sont l'instruction élémentaire. Cette instruction concerne et le perfection-

(1) Nous tenons à préciser que nous n'entendons pas par là que la formation professionnelle peut suffire à la formation de tout l'homme. Mais la formation professionnelle (comme toutes les autres disciplines qui doivent aider l'homme à acquérir sa pleine dimension) ne peut être valable que dans la mesure où à partir des données les plus concrètes, les plus sensibles, les plus matérielles, elle contribue à aider l'homme à s'élever, à dominer cette réalité.

nement des « outils » élémentaires de la culture, et la vie sociale, c'est-à-dire lire, écrire, compter, parler. Le développement de ces divers moyens n'est pas à négliger. Disons même que toute formation générale ne pourra se manifester que dans la mesure où les élèves seront aptes aux contacts humains, aptes à profiter de la vie sociale. Pour tout cela le développement de l'expression, du savoir dire, constitue un point fondamental. Trop souvent ce point-là représente la déficience première des jeunes qui reçoivent une formation technique. L'insuffisance des moyens d'expression empêche les jeunes gens de communiquer avec autrui, de faire partager leurs points de vue, les condamne à vivre dans un monde qui ne les comprend pas. Friedman en étudiant la jeunesse du monde technique découvre en elle « un déséquilibre pathétique entre une sensibilité délicate et une incapacité d'en exprimer les manifestations par la parole et la plume ». Une telle réflexion s'applique aussi aux jeunes ruraux.

La formation générale comprend donc cette instruction élémentaire minimum, celle-ci est assurée par les professeurs et moniteurs ou monitrices à travers l'enseignement pratique le plus banal ; s'attarder sur un mot nouveau, rechercher le mot juste. Un progrès considérable peut avoir lieu en ces domaines, si les matières enseignées ne sont plus l'objet de l'enseignement comme à l'école primaire, mais constituent des moyens ; c'est à l'insu même du jeune, au cours des entretiens professionnels par exemple, que ces « outils » peuvent être perfectionnés rapidement et avec efficacité et parfois même utilisés pour la première fois par certains jeunes gens presque illettrés.

La parole et l'écriture sont les instruments privilégiés du savoir, de la pensée, et des échanges entre les hommes, mais ils ne sont plus les seuls moyens d'expression. Le signe, le graphique, le dessin sont entrés dans la vie pratique et constituent un langage nouveau. Cette nouvelle forme d'expression présente des avantages, des risques aussi, mais ce sont des moyens qui peut-être autant que l'instruction élémentaire, que l'exercice de la parole et de l'écriture, permettront à la jeune génération de réussir cette éducation qu'une formation professionnelle bien comprise leur propose.

Instruction générale

La formation générale ne se limite pas à cette instruction primaire. Elle comprend aussi la connaissance du monde (géographie), du moment (histoire), de la vie humaine. Le fait de ne considérer que l'étude d'un métier ou d'une profession ne doit pas limiter les possibilités d'ouverture sur le temps, l'espace, l'homme. C'est peut-être seulement par la voie du métier que certains esprits plus pragmatiques peuvent concevoir autre chose que ce qui les touche, et peuvent s'élever à des vues plus vastes. La vie agricole, son mode de vie, sa place dans le monde et son histoire offre un terrain privilégié à des perspectives beaucoup plus vastes et à des réflexions beaucoup plus profondes. Le métier, là encore, ne doit pas être présenté comme la résultante d'une somme de recettes, mais bien plus comme la conséquence d'efforts humains. D'ailleurs, quelles activités manuelles, quels métiers ne sont pas le fait de recherches, de tâtonnements, d'essais ou d'erreurs, des générations précédentes ? Combien de désirs d'améliorations, combien de perspectives nouvelles peuvent rendre un intérêt réel, même au plus humble des métiers, pour les jeunes doués d'imagination et du désir de mieux faire. Ces jeunes placés devant l'activité qu'ils comptent assumer y apportent leurs réflexions. Réflexions sur ce métier, sur les autres métiers voisins ou étrangers, mais cette réflexion sur le cadre de vie que l'on espère choisir est aussi une réflexion sur soi-même. Ainsi se développent chez ceux qui sont conduits à réfléchir à la profession dont ils apprennent les pratiques et les lois, une plus grande connaissance de soi-même et des autres.

« Tout métier, écrit Paul Valéry, même très humble, ébauche en nous une éthique et une esthétique, tellement qu'à partir de l'obligation de gagner sa vie, au moyen d'un travail bien défini, quelqu'un peut s'élever à une possession de soi-même et à un pouvoir de compréhension en tous genres qui surprennent parfois ceux qui les observent. »

Formation scientifique...

A ce point de cette étude, nous voudrions nous arrêter quelques instants, car pour le jeune homme qui est soumis à une

formation professionnelle agricole, la formation scientifique paraît être un point capital.

Le jeune rural baigne dans la vie. Sa mentalité est profondément influencée et par cet environnement biologique et par cette lutte avec les « éléments » et l'obéissance à leurs lois. C'est là une richesse qui ne doit pas compromettre une formation professionnelle mal comprise, ou la transposition simpliste dans la formation agricole des principes qui président à une formation professionnelle dans l'industrie.

La formation professionnelle agricole repose sur la vie. La physiologie et la biologie sont des sciences dont il importe que chaque futur professionnel connaisse les lois. Des influences technicistes, des notions modernes du travail peuvent parfois les estomper. Il n'est qu'à comparer face à un même travail deux générations.

L'agriculteur penché sur sa charrue, le long du sillon, apprécie chaque motte retournée, le jeune conducteur du tracteur, juché sur sa machine, n'a d'yeux et d'oreilles que pour le moteur qui tire ses outils. Entre le premier qui suit constamment des yeux le travail de la terre et l'autre qui lui tourne le dos, quelle différence d'attitude !

Pour le premier, le travail de la terre, l'intérêt au cas particulier, constituent un apprentissage constant. Mais cette attention exclusive a pu souvent lui faire négliger le perfectionnement de ses outils et de ses moyens.

Le second, dont l'intérêt est surtout attaché aux moyens et aux outils, peut très facilement oublier qu'en agriculture la matière première est la terre.

Une formation véritable nous paraît cependant devoir réunir ces deux attitudes, non seulement pour exclure les risques inhérents à chacune, mais parce qu'ensemble elles sont une force de progrès.

La formation scientifique de la jeune génération, son respect aussi de la génération qu'elle relaie, nous paraissent pour tout cela indispensables.

La science est « cette lente et successive guérison de notre cécité. »

Aveugles, nous le sommes bien moins lorsque ne voyant pas

seulement cet arbre, notre esprit nous entraîne à saisir sa fonction chlorophyllienne et la circulation de sa sève, et en conséquence à se poser diverses questions : cet arbre a-t-il été blessé par la charrue ? une grosse racine est-elle coupée ? quel est l'état de sa greffe ? la terre est-elle trop argileuse ? histoire de cet arbre ? conséquence du sulfatage de ces jours derniers ? etc.

Ne voyant pas seulement la forme de l'arbre mais voyant sa biologie, celui qui a reçu cette formation scientifique, même s'il n'a pas en mémoire le mot qui classerait le phénomène observé (ce qui souvent le tromperait) se pose des questions, prépare un diagnostic, pense son métier, et n'est pas dominé par lui.

Une telle préparation humaine, la formation professionnelle agricole se doit de l'atteindre. Les sciences naturelles sont, et c'est évident, une matière privilégiée de son programme.

Pour ordonner le programme d'enseignement de cette formation professionnelle, il faut tenir compte de ces divers éléments. Ce programme est constitué par les listes des sujets qui concernent la profession, mais, pour un grand nombre, le développement de ce programme aboutit à une formation scientifique. Tout le programme d'ailleurs peut être établi et organisé en vue de l'acquisition d'un savoir raisonné basé sur des principes scientifiques. La science est bien aussi ce savoir de la nature et de l'homme qui plus particulièrement marque notre civilisation moderne par ses applications.

Chacune des matières techniques peut être ainsi étudiée non pas en des descriptions sommaires, mais en relation avec les lois et les principes qui l'ordonnent. La présentation des matières d'un programme mérite d'être surveillée car une certaine logique relie l'ordre des chapitres. Le programme par sa conception, par sa logique de présentation peut et doit contribuer à la formation générale.

...Et pratique

Un programme de formation professionnelle doit comprendre aussi un temps pour la pratique. Cette pratique elle-même se doit d'être étudiée. Chaque geste, chaque mouvement fait souvent appel à l'organisation de ceux-ci. La pratique peut être analysée

en ses composants rationnels. L'analyse du travail comprenant le temps, l'ordre, la coordination, la rentabilité même, sont à l'heure actuelle indispensables à une formation professionnelle moderne. Etudier la pratique dans ses liaisons sociales et économiques, étudier ses difficultés et l'effort qu'elle nécessite, c'est apporter à cette pratique professionnelle un caractère humain aussi indispensable.

Les méthodes pédagogiques

Il y aurait beaucoup à dire de la pédagogie correspondant aux buts que nous nous proposons ci-dessus. Nous savons tous que la façon de procéder joue un grand rôle dans le développement des qualités des élèves soumis à une formation. Le souci constant de l'éducateur, à travers toutes les activités d'enseignement, qu'il s'agisse des enquêtes, des leçons, des interrogations, des exercices, des visites, est de faire réfléchir et comprendre. C'est dans sa façon de procéder qu'il pourra obtenir de ses élèves un plus grand sens de l'observation, une plus grande aptitude à l'abstraction, un meilleur esprit de synthèse.

Pour des élèves « bien doués » la méthode de présentation du sujet importerait peu, mais pour les autres, c'est bien souvent du procédé employé que l'élève retirera soit simplement un enrichissement technique, soit en plus une formation générale.

Différentes phases de la pédagogie

L'examen d'une méthode pédagogique tendant à présenter les matières d'un programme professionnel nous oblige à considérer trois phases successives : celles de l'intérêt, de l'acquisition, et de l'exercice.

Le passage de l'une à l'autre de ces phases permet d'entraîner l'esprit à passer de l'observation du concret à la notion de phénomène, puis, de l'explication du phénomène à sa critique, et, de sa situation dans un ensemble aux conséquences pratiques qui peuvent en être tirées.

1) *La phase d'intérêt*

Elle peut être suscitée directement par une expérience scolaire ou mieux par des observations faites dans la vie pratique. Ces constatations permettent une liaison entre ce qui a été vécu et la théorie qui va expliquer le phénomène. La présentation des expériences scolaires tend à introduire l'explication d'une abstraction. Elle invite les élèves à distinguer un point particulier de l'observation, forcément globale, qu'ils ont pu faire dans le concret. Celui qui n'est pas habitué à l'abstraction a besoin de l'objet ou du souvenir d'un objet ou d'une circonstance vécue pour entraîner sa pensée.

Ce qui intéresse ouvre l'esprit à la conquête du savoir, ce qui intéresse ne se dissocie pas de ce qui est connu ; c'est simplement un aspect inconnu qui vient s'y greffer.

Ainsi en formation professionnelle agricole, les fils de cultivateurs, les jeunes travailleurs, ont déjà une expérience personnelle faite d'essais et d'erreurs. Une vie ordinaire de travailleur agricole, plus ou moins partagée avec leur famille, est pour eux un terrain banal que de nouvelles perspectives peuvent rendre attrayant. C'est ainsi que la phase d'intérêt étant bien respectée permettra à un nombre maximum de jeunes gens d'être attentifs aux explications qui constituent la leçon.

2) *La phase d'acquisition de connaissances*

Cette deuxième phase comprend la leçon proprement dite. L'intérêt suscité, les élèves et apprentis peuvent accueillir celle-ci et avoir l'esprit ouvert pour l'entendre. La leçon n'est efficace que dans la mesure où elle est pour chacun des élèves une réponse à des questions qu'il se pose.

Mais encore la présentation du sujet peut favoriser ou gêner la formation générale, et même réduire en certains cas la leçon à un simple enregistrement de formules ou de techniques.

Ainsi la place des mots nouveaux est à surveiller. Non pas qu'il ne faille enrichir le vocabulaire très pauvre des élèves, mais encore faut-il que cet enrichissement soit réel et ne soit pas constitué par un plaqage de mots savants dont on a perdu la

signification. Contrairement à ce qu'il peut sembler lors d'un examen superficiel, il y a une très grande différence entre, parler du « tissu épithélial » qui est la couche extérieure de la peau et parler de la couche extérieure de la peau : « tissu épithélial ». Dans le premier cas on fixe sur le mot nouveau l'attention de l'élève qui ne le relie que vaguement à son explication; dans le second cas, le mot nouveau vient nommer la chose étudiée, et une union intime est réalisée dans l'esprit de l'élève entre ce mot et cette chose. Ainsi les esprits sont invités à un raisonnement beaucoup plus scientifique. Les phénomènes et les faits sont premiers : élèves et apprentis doivent arriver à déterminer eux-mêmes la meilleure définition à laquelle correspond le mot nouveau.

Dans la construction de la leçon s'introduit donc l'activité même de l'élève.

Dans la présentation d'une leçon les conclusions pratiques peuvent souvent attirer l'attention des élèves au point que le développement scientifique puisse être oublié.

Ces conclusions pratiques cependant ne sont pas à négliger, mais pour des jeunes gens qui ne sont pas des intellectuels, qui sont très proches de leurs problèmes de vie, les applications facilement retenues peuvent estomper les explications générales essentielles à connaître.

En fait, plutôt que d'imposer des conclusions, pourquoi ne pas inviter les élèves à les déduire eux-mêmes ? Ce serait toujours leur faire faire un exercice intellectuel fondamental.

3) Phase d'exercice

Ainsi apparaît un aspect de la troisième phase qu'une bonne méthode doit aussi respecter et favoriser : la phase d'exercice. Rappels ou exercices de mémoire, déductions pratiques, classement des idées, coordination de ce qui vient d'être appris avec ce que l'on sait déjà, constituent les aspects essentiels de cette phase d'exercice. Il y aurait beaucoup à dire sur la qualité à attendre des exercices pour qu'ils soient enrichissants. S'exercer à bien se poser le problème, à bien répondre, toutes choses d'ailleurs que l'élève « bien doué » fait naturellement. Mais l'élève

« moins doué » doit lui aussi bien faire, être aidé à bien faire. L'exercice n'est pas un examen dans lequel il ne pourrait que constater ses lacunes, rester impressionné uniquement par sa réponse incomplète. Chaque jeune convenablement guidé, au contraire, au terme du travail proposé, doit comme l'élève doué, être exercé à bien peser ses données, déduire tous les éléments et en fin d'exercice avoir réalisé un travail positif et complet. Ce travail bien souvent représentera aussi cette nouvelle liaison entre le théorique et le pratique, mais de façon inverse à celle qui lui avait permis de poser le problème.

L'Adolescent d'aujourd'hui et de demain

Les jeunes ruraux auxquels nous proposons cette formation professionnelle, qu'ils soient apprentis, écoliers, travailleurs, sont d'abord des adolescents.

Epris d'idéal, il est indispensable que le travail proposé leur offre une espérance de vivre dans le cadre paysan. Les formes traditionnelles sont facilement rejetées par eux, ils désirent des changements. C'est dans la mesure même où chacun d'eux perçoit l'évolution possible à laquelle il pourra participer personnellement qu'il s'intéressera à tous les programmes basés sur du professionnel.

Le rejet par les adolescents du traditionnel soulève un problème extrêmement délicat. Facilement l'opposition, à propos du progrès, entre parents et jeunes, entre l'école et le monde paysan, peut ruiner les meilleures perspectives d'une œuvre de formation professionnelle.

Tout hiatus entre les générations entraîne une gêne des plus néfastes au progrès. Pourquoi ce malaise ? Le milieu paysan ne croit pas à la formation professionnelle comme il devrait y croire. La génération en place, la profession, les familles ne sauraient ni la mépriser, ni s'en désintéresser, c'est même une responsabilité qui leur incombe.

Mais la jeune génération qui se veut moderne ne doit pas négliger l'acquis de la génération qu'elle va relayer. C'est dans la mesure où elle saura en saisir et en retenir les richesses et certaines attitudes fondamentales, qu'elle pourra donner à l'évo-

lution agricole désirée son assise solide, qu'elle parviendra à maîtriser cette évolution et à ne pas être maîtrisée par elle.

« L'éducation a beau se repaître de vieux et beaux rêves, la vie est là qui frappe à la porte et attend ; son rôle n'est-il pas l'abord d'amener l'enfant à prendre la succession de ceux qui l'ont précédé, à en assurer la relève ? ». (1)

Une nouvelle compétence des enseignants

De telles perspectives modifient les critères communément admis concernant la compétence des enseignants, chargés d'orchestrer une telle formation populaire.

Les compétences technique et pédagogique ne sont pas seules essentielles. Il a souvent été remarqué que celui qui n'avait pas le sens du milieu rural n'« accrochait pas », quelle que soit l'importance de son savoir et la technique de son savoir faire.

Cette formation populaire ne peut pas se satisfaire dans l'application d'idées ou de principes extérieurs et lointains, mais c'est dans le milieu même que doivent se dégager idées, principes et théories.

Une large part, la plus large part, peut-être de cette formation, ne se fait pas dans un cadre scolaire, mais dans celui de la vie familiale, fermière ou sociale, de chacun, ou tout au moins en étroit contact avec elle.

Cela implique obligatoirement de la part des enseignants une nouvelle compétence : la connaissance profonde et incessante du milieu dans lequel ils interviennent.

...« Votre rôle n'est pas d'avoir des idées pour les paysans : il est de les amener à avoir des idées par eux-mêmes et pour eux-mêmes. Donc ce ne sont pas seulement vos programmes que vous devez amender, mais les paysans, que vous devez connaître si vous voulez qu'ils aient une pleine et puissante intelligence de leur vie à eux et non de vagues aperçus des idées que les fonctionnaires de Paris tiennent pour des valeurs éternelles. Il faut

(1) Roger GAL, *L'Orientation Scolaire*, p. 35, P.U.F. 1946.

courageusement changer de direction, acquérir une nouvelle compétence. » (1)

*
**

Pourquoi le monde rural serait-il un monde inférieur et retardataire par rapport au monde urbain ? C'est sûr, les relations sociales et l'expression y sont moins développées. La lenteur de la pensée, comme la répugnance à la lecture et à l'abstrait peuvent être, il est vrai, un réel handicap. Mais doit-on mesurer les possibilités d'incitation intellectuelle que présente le milieu rural, d'après celles que l'on rencontre en ville (circulation, bibliothèque, monuments...) ?

Le milieu rural est aussi riche de possibilités propres qu'il serait faux de négliger. Ces incitations intellectuelles ce sont la nature, la vie paysanne, le métier, le village, l'histoire du pays et sa géographie...

Il y a les paysans ! Tous sont riches de possibilités. Mais pour que celles-ci se manifestent, il faut permettre au plus humble d'entr'eux de participer à son propre progrès, qu'il s'agisse de vulgarisation ou de formation des jeunes générations.

L'équipement intellectuel de notre agriculture ne saurait se faire à l'insu des intéressés eux-mêmes. Aussi faisons-nous volontiers nôtre ces remarques que Charles Guieysse formulait dans « Trois lettres à un instituteur qui veut être socialiste » sur la formation du paysan.

« Donner conscience aux paysans de leur situation sociale afin qu'eux-mêmes s'efforcent de la changer, cela ne consiste pas à leur parler de l'agriculture en général et à recommander l'emploi des engrais chimiques, des machines agricoles et la formation des syndicats. Cela consiste plutôt à leur faire comprendre le mécanisme de la production agricole auquel ils se soumettent par simple tradition, à leur faire examiner et critiquer tous les actes journaliers qu'ils accomplissent par habitude. Ce qu'un homme a peut-être le plus de peine à connaître intelligemment,

(1) A.-V. JACQUET, A la lueur de l'expérience de l'Ecole Rurale, grave problème, in *Annales* 1946 n° 3, p. 246-260.

c'est sa propre vie, tellement elle est faite de tradition et de routine, d'actes inconscients. Pour vaincre la tradition de la routine, le meilleur procédé pratique n'est pas de répandre des idées et des connaissances extérieures et lointaines, mais de faire raisonner la tradition par ceux qui s'y conforment, la routine par ceux qui la suivent... »

Si l'école rurale choisit une telle façon de faire, façon peu spectaculaire, modeste et ingrate, alors elle aura bien rempli sa mission.

L'apprentissage des jeunes agriculteurs à la vie et au métier chaque jour se valorise. Il nécessite, pour être mené à bien, ce dialogue incessant qui unit tradition et progrès, agriculteurs d'aujourd'hui et ceux de demain. Il nécessite aussi un acte de confiance dans la grandeur, le rôle et l'avenir du métier d'agriculteur, un acte de confiance envers les paysans eux-mêmes. Et tout cela est essentiel.

Moins que jamais la vie agricole ne doit être dans le monde social, nous inspirant de Simone Veill, l'état de gens qui travaillent la terre parce qu'ils jugent ne pas être assez intelligents pour exercer un autre métier.

CONCLUSION

Résumons-nous.

La formation professionnelle agricole est convenable comme un mode de formation qui, s'appuyant essentiellement sur des données techniques, économiques, sociales de la profession prise comme centre d'intérêt, contribue à une formation générale et à une véritable culture intellectuelle.

La formation des adolescents ne saurait s'en tenir à une simple acquisition technique, économique ou sociale.

Si ceux qui ont bénéficié d'une formation agricole ne savent pas s'adapter à l'agriculture de demain, ne savent pas dépasser l'acquis de leur adolescence, cet acquis que chacun est si tenté de prendre pour vérité sacrée, demain ces jeunes devenus adultes risquent de s'en contenter et d'être très vite en retard sur le progrès.

Ainsi sans négliger l'instruction théorique et pratique, prise

comme moyen, à travers et au-delà, tout jeune apprenti doit être invité à réfléchir, observer, juger, s'exprimer, coordonner...

Bien plus que le savoir apparemment utilitaire d'aujourd'hui, c'est une intelligence ouverte qui lui sera indispensable demain. Car demain, c'est moins l'application de ce qu'il a appris qui sera importante pour lui, que le choix et l'utilisation d'applications nouvelles qui sans cesse le solliciteront.

L'avenir ne s'apprend pas par avance et il est même difficile d'en définir ses ordonnées. Une formation professionnelle uniquement utilitaire, qui consisterait à indiquer par avance ce qu'il faudrait faire demain, serait une négation de l'éducation et même du progrès. Une formation culturelle, une éducation profonde est nécessaire à chaque jeune rural, où qu'il soit demain ; et s'il arrive à nombre d'entre eux de devoir quitter le métier agricole, au retour du régiment, alors toute cette formation intellectuelle et cette éducation qu'à travers les problèmes d'adolescents qui les intéressaient, ils auront réalisées, leur seront tout autant profitables. Car tout cela les aura aidés, par leurs moyens à eux, par leur « intérêt » à eux, à acquérir cette formation générale qu'ils n'auraient peut-être jamais pu posséder par des voies plus « classiques ».

Mais pour cela, la formation professionnelle doit « coller » à la vie, au professionnel, aux familles paysannes dont elle ne peut se dissocier. Sa qualité pédagogique réside dans le fait que c'est moins la vie qui doit entrer dans la formation que cette dernière qui doit entrer dans la vie.

La formation professionnelle éduque. Comme toute œuvre d'éducation, elle ne réduit pas l'homme à l'adaptation à un milieu, pas plus qu'elle ne tend à le rendre supérieur à ce milieu.

La formation professionnelle de la plupart des adolescents ruraux, fils d'agriculteurs, n'est véritablement valable que si, à travers l'expression de leur vie actuelle, faite des problèmes familiaux, professionnels et humains, au-delà de l'apprentissage des gestes ou du savoir-faire, au-delà de l'acquisition du savoir, aidé par des structures, des méthodes, et une pédagogie appropriées, l'adolescent rural est invité à croître vers la réalisation d'un homme libre et cultivé.

André DUFFAURE.

Les Maisons Familiales d'Apprentissage Rural (1)

Au moment où de nombreux faits et commentaires du malaise paysan attirent notre attention sur le manque de formation des agriculteurs, il est intéressant de faire connaissance avec une des formes les plus modernes et les mieux adaptées au milieu rural pour la formation de l'adolescence, les *Maisons Familiales d'Apprentissage Rural*.

L'importance de cette institution est grande dans le milieu rural. Plus de 60.000 familles paysannes ont déjà participé à l'activité des Maisons Familiales d'Apprentissage Rural et pris en charge cette institution, créée par elles : la formation et l'éducation de la jeunesse rurale. Cette année, plus de 330 Maisons Familiales, installées sur l'ensemble du pays, ont accueilli 14.000 fils et filles de cultivateurs. C'est dire si l'intérêt, que porte en de telles institutions la population paysanne, est considérable.

Créées, gérées à la manière de coopératives par les parents eux-mêmes, réunies en Associations, les Maisons Familiales sont des institutions issues de l'expérience paysanne. Elles sont des institutions de formation professionnelle ou ménagère agricole, ouvertes à tous les jeunes gens et jeunes filles d'une région.

Ce sont des agriculteurs du sud-ouest de la France dont les enfants atteignaient l'âge de 14 ans qui, il y a vingt-cinq ans, ont recherché un moyen de formation professionnelle plus adapté à leur besoin. Ils mirent sur pied la première Maison Familiale d'Apprentissage Rural.

(1) L'Union Nationale des Maisons familiales d'Apprentissage rural (5, rue Scribe) a tenu cette année son Assemblée Générale Annuelle le 8 mars, sous la présidence de M. Rochereau, Ministre de l'Agriculture. Le thème de la réunion était : « Les Maisons familiales et la prolongation de la scolarité ».

Les résultats furent étonnants, et plus encore l'extension de ces maisons, qui, après une période d'adaptation, se répandirent dans toute la France : une maison en 1935, 150 en 1950, 330 fonctionnent en 1959-1960 réparties dans 71 départements, les unes destinées aux jeunes gens, les autres aux jeunes filles.

Ces Maisons sont dites familiales parce que leur création et leur fonctionnement dépendent de l'initiative et de la responsabilité des familles rurales elles-mêmes. Les parents se réunissent en association et prennent la responsabilité, tant morale que financière, de la marche d'un centre de formation théorique. Une loi de 1929 relative à l'apprentissage agricole leur permet. Cette loi, modifiée en 1945, laisse au chef d'exploitation le droit de garder son enfant en apprentissage pratique chez lui ; mais cet apprentissage doit être complété par un enseignement théorique oral ou par correspondance. Les parents élisent le conseil d'administration qui, à son tour, nomme le Directeur et les Moniteurs.

L'originalité du fonctionnement des Maisons Familiales réside en deux points :

- l'enseignement alterné ;
- la collaboration active des parents.

Comment se présente une *MAISON FAMILIALE* ?

Dans un chef-lieu de Canton important, une Maison importante avec ou sans annexe « la Maison Familiale » a été achetée ou louée par l'Association. Elle comprend une salle de classe, bibliothèque, atelier, laboratoire... chambres ou dortoirs, salle à manger... Elle comprend aussi, le logement du Directeur avec sa famille et d'un ou deux moniteurs, s'il s'agit d'une Maison Familiale de garçons, ou une Directrice avec une ou deux Monitrices, s'il s'agit d'une Maison Familiale de filles, et aussi le logement de la Maîtresse de Maison. Le lundi matin de chaque semaine d'hiver, cette Maison Familiale se garnit d'une équipe, d'une vingtaine d'adolescents, venant y passer la semaine en internat. Une semaine, cette équipe est celle des 1^{ère} année, âgés de 14 à 15 ans. Ils viennent de quitter l'école primaire. La semaine qui suit, ils sont remplacés par ceux de 2^e année, d'un an

plus âgés. La 3^e semaine est occupée par les plus grands de 16 à 17 ans, ceux qui terminent leur « Apprentissage ». Puis revient l'équipe de première année et ainsi de suite jusqu'au mois de mai, ou même juin, période de fermeture de la Maison Familiale jusqu'en octobre.

Parler de « fermeture de la Maison Familiale » n'est pas tout à fait exact. Durant l'été en effet, la Maison se rouvre pour accueillir chaque mois, en une ou deux journées, les apprentis, pour assurer des observations complémentaires. Souvent aussi, au mois d'août, l'Association organisera dans les locaux de la Maison, le séjour de citadins en vacances.

Mais laissons là ces aspects complémentaires. Ils indiquent cependant quelle souplesse et quelles ouvertures s'offrent aux responsables de chaque Maison.

C'est de l'activité « d'hiver » qu'il est intéressant de mettre en évidence quelques aspects.

Les équipes d'apprentis se succèdent de semaine en semaine et chacune d'entr'elles n'est présente à la Maison Familiale qu'une semaine sur trois. Le reste du temps, chacun des apprentis reste dans sa famille, où il s'occupe avec ses parents des travaux de la ferme, ou de la maison s'il s'agit de jeunes filles. Cette alternance d'activités entre la pratique agricole et les activités scolaires, entre la vie en famille et les périodes d'internat en petites équipes, constitue une des originalités les plus remarquables de la formule « Maison Familiale ».

En effet, par cette alternance se maintient d'abord une effective responsabilité de chaque famille vis-à-vis de ses enfants. Le jeune homme ni la jeune fille, ne se coupent, ni de leur milieu d'origine, ni de leur famille. Des aménagements pédagogiques ont même pris appui sur ce séjour dans la vie pratique et familiale pour faire travailler, discuter et rechercher ensemble, parents et enfants. En effet, parents et enfants sont invités à examiner les aspects originaux de leur vie professionnelle. Ainsi le père et son fils étudient l'organisation du travail à la ferme, les problèmes que posent chaque culture ou chaque élevage... La mère et sa fille recherchent, examinent les efforts déjà entrepris pour améliorer le travail de la maison, l'organisation du travail féminin, du jardin, des petits élevages...

Ainsi, s'élaborent en famille, pour les uns le *Cahier d'Exploitation Familiale*, pour les autres, le *Cahier de la Maison*.

C'est en prenant appui sur ces observations et études faites en famille, que les Enseignants, Directeurs et Moniteurs, Directrices et Monitrices, proposent ensuite aux apprentis l'enseignement professionnel correspondant. Nous voyons tout de suite combien par là est étroitement liée la vie pratique à la théorie, combien celle-ci peut-être comprise et retenue par tous les élèves. L'enseignement est presque individualisé. Quoique l'alternance réduise beaucoup le temps de présence en classe, l'action de l'école ne se limite plus au moment passé en cours, mais au contraire se prolonge dans la vie, comme dans l'école se prolonge et s'introduit la vie pratique et aussi l'expérience familiale.

La Maison Familiale par sa pédagogie fait pénétrer à la fois la vie dans l'enseignement, tout autant que l'enseignement dans la vie. Ainsi s'explique l'étonnante proportion de succès des apprentis de Maisons Familiales, aux examens du Brevet d'Apprentissage agricole.

Ce que nous disons de l'enseignement, s'applique ainsi et à un plus haut degré encore, à l'Education. Cette vie d'internat et de groupe favorise, chez chaque adolescent, une éducation personnelle et sociale profonde, qui se prolonge ainsi dans la famille tout autant que l'éducation familiale pénètre dans la vie s'introduit la vie pratique, et aussi l'expérience familiale.

L'alternance exige des familles la présence de leurs adolescents auprès d'eux, deux semaines sur trois. Elle exige plus. Que les parents n'abandonnent pas à des tiers leur responsabilité, mais au contraire l'assure réellement.

La Maison Familiale véritable coopérative d'enseignement

Ainsi, l'Association des Maisons Familiales ne se contente pas de gérer, par son Conseil d'Administration, cette école créée par les familles, mais organise encore tous les deux ou trois mois une rencontre de tous les parents. Ces réunions favorisent la mise en commun des expériences et des difficultés de chacun.

En plus des informations, chaque fois sont recherchées les meilleures façons d'assurer ses responsabilités.

Une parfaite et incessante liaison réunit ainsi, Parents, Cadres et Jeunes Gens.

Le maintien des adolescents dans la vie familiale et locale, l'invitation faite aux parents, non pas d'instruire mais d'aider les jeunes gens à découvrir les richesses d'une vie professionnelle et familiale, assure ce relai de générations, que toute éducation valable nécessite. C'est aussi, il faut bien le dire, pour les familles elles-mêmes, une possibilité de découvrir leur propre richesse, leur propre responsabilité, et bien souvent avec leurs enfants, de s'instruire, d'apprécier de nouvelles valeurs, de « monter » eux aussi...

La Maison Familiale est une Association active des Familles. Ce n'est pas une association créée pour revendiquer et se protéger, pour se fermer sur elle, mais une association pour s'ouvrir aux éducateurs d'abord, qu'elle prend en charge et dont elle doit respecter la mission et la compétence. L'association, ce n'est pas une simple juxtaposition de membres. Ceux-ci mettent en commun, étudient, travaillent et recherchent ensemble. *L'association, par son activité, est formatrice des responsabilités de ses membres.*

A. D.

SUJETS DE RÉFLEXION

Pierre voit pour la première fois un chat faisant le gros dos. Il va en parler à sa mère qui lui dit : « Bien sûr, tous les chats font le gros dos ».

Paul voit pour la première fois un chat faisant le gros dos. Il en informe son maître qui lui fait une leçon sur l'épine dorsale des félins, qui appartiennent, comme chacun sait, à la famille des félidés, qui font partie de l'ordre des carnassiers.

Jacques voit pour la première fois un chat faisant le gros dos. Il fréquente une classe nouvelle. Il apporte son observation à son maître qui lui dit : « C'est curieux, dessine donc ce que tu as vu, décris-le, et, la prochaine fois que tu verras ça, appelle-moi, nous le regarderons ensemble. »

*
**

« Ta vérité ? non, la vérité, et viens la chercher avec moi. La tienne, garde-la pour toi. »

A. MACHADO,
(Proverbes et chansons, 85).

« Le plus souvent l'autorité de ceux qui enseignent est nuisible à ceux qui veulent apprendre. »

CICÉRON,
(De natura deorum, I, 5).

« Il faut qu'il y ait toujours un conflit entre un père et un fils, le premier voulant le pouvoir, le second l'indépendance... Or comme dit le proverbe, un homme peut conduire un cheval à l'abreuvoir, mais vingt ne le feront pas boire. »

S. JOHNSON,
(Boswell, vie de S. J., I, p. 265.)

INFORMATIONS

Dans le numéro 69, nous entretenons nos lecteurs des *problèmes des avancés scolaires*. Rousseau, qui préconisait l'éducation négative et qui n'était nullement pressé d'apprendre à lire à Emile, était évidemment un adversaire résolu de l'avancement pédagogique. Citons ici un passage intéressant de l'*Histoire Naturelle* de Buffon, que Rousseau a lue avec grande attention et dont il s'est inspiré à plusieurs reprises. Buffon raconte qu'il a vu des enfants commencer à lire à deux ans et le faire très bien à quatre ; vient ensuite cette pertinente réflexion : « Au reste on ne peut guère décider s'il est fort utile d'instruire les enfants d'aussi bonne heure, on a tant d'exemples du peu de succès de ces éducations prématurées, on a vu tant de prodiges de quatre ans, de huit ans, de douze ans, de seize ans, qui n'ont été que des sots ou des hommes fort communs à vingt-cinq ou à trente ans, qu'on seroit porté à croire que la meilleure de toutes les éducations est celle qui est la plus ordinaire, celle par laquelle on ne force pas la Nature, celle qui est la moins sévère, celle qui est la plus proportionnée, je ne dis pas aux forces, mais à la faiblesse de l'enfant. » (H. N., *Histoire naturelle de l'homme, de l'enfance*, p. 477 du tome II de l'édition de 1749). Buffon est plus nuancé que Rousseau, mais son opinion est la même.

Voici encore quelques chiffres traduisant le destin scolaire des avancés pédagogiques à l'issue de la première année des études primaires. En 1957-58, les pourcentages d'avancés pédagogiques en 1^{ère} et 2^e années d'études primaires et des élèves parvenant au terme de ces études primaires à l'âge normal étaient respectivement, pour les provinces suivantes :

| | | | |
|------------|--------|------|-------|
| Namur | : 10,8 | 3,85 | 55,08 |
| Luxembourg | : 6,28 | 3,19 | 59,44 |
| Liège | : 4,88 | 2,78 | 61,22 |
| Limbourg | : 2,07 | 1,49 | 81,42 |

En 1953-54, on obtenait les pourcentages suivants :

| | | | |
|------------|---------|------|-------|
| Namur | : 12,48 | 5,10 | 41,27 |
| Luxembourg | : 8,16 | 4,18 | 46,98 |
| Liège | : 7,15 | 4,13 | 49,12 |
| Limbourg | : 3,15 | 1,60 | 74,02 |

Ces chiffres sont suffisamment éloquents. Une des raisons pour lesquelles il y a tant d'avancés scolaires dans certaines provinces est sans doute la plus faible densité des Ecoles Maternelles. Les pourcentages des élèves terminant leurs études primaires à l'âge normal suggèrent que ces régions ne sont pas plus fertiles que d'autres en génies. Si génies il y a, leur éclat est bien éphémère.

G. PIRE.

×

La 22^e Conférence Internationale de l'Instruction publique tenue l'an dernier à Genève a été consacrée à deux problèmes

importants dont les données sont constituées par les réponses fournies aux enquêtes par 55 pays.

La première de ces enquêtes concerne la formation des cadres techniques et scientifiques. Elle s'efforce de faire ressortir l'ampleur des besoins dans le domaine des cadres techniques et scientifiques, expose les principales solutions qui ont été envisagées dans les différents pays et fournit des indications au sujet des résultats obtenus. Elle porte sur les aspects statistiques, financiers, administratifs (action de commissions spéciales, planification, etc.), sociaux et surtout pédagogiques du problème. Il en ressort que, dans tous les pays où des progrès particulièrement sensibles ont été accomplis, on observe une même tendance fondamentale à abaisser les barrières entre le travail et les études. Les élèves des écoles techniques et des universités en nombre toujours plus grand reçoivent des subsides ou une rémunération et passent par alternance de l'atelier aux salles d'études, pour des périodes variables. Les programmes d'études extrascolaires se multiplient et doublent les enseignements ordinaires. Des spécialistes venus de la pratique coopèrent avec les professeurs. Ainsi s'élargissent et se diversifient les possibilités dont peut profiter la jeunesse.

La seconde enquête concernait les manuels de l'enseignement primaire, et était relative 1) à l'élaboration et l'édition

des manuels, 2) aux choix des manuels, 3) aux conditions de distribution des manuels, 4) à l'utilisation pédagogique des manuels.

x

Nous venons seulement d'apprendre la mort, survenue le 23 décembre dernier, d'un des plus remarquables pédagogues de ce temps, *Lorenzo Luzuriaga*, et d'un de mes vieux amis. Nous nous étions connus vers 1925, quand il avait fondé à Madrid, où il dirigeait le musée pédagogique, la *Revista de Pedagogia*, à laquelle il m'avait demandé de collaborer aux côtés de *Xirau*, le regretté doyen de la Faculté de Barcelone, mort en exil au Mexique, de *Bovet*, de *Ferrière*, de *Kerschensteiner*, de *Mme Montessori*, de *Washburne*, de *Piaget*.

A côté de sa revue, d'une activité dont il a fait preuve au cours de toute son existence, une existence si bien remplie, il commençait la publication de plusieurs collections, l'une consacrée à l'éducation nouvelle qu'il inaugurerait par un ouvrage personnel : *Concepto y desarrollo de la nueva educacion*, et comprenant, entre autres, des ouvrages sur la méthode *Montessori*, le plan *Dalton*, la méthode *Decroly*, la méthode *Cousinet* ; l'autre consacrée à la pédagogie contemporaine, avec des ouvrages sur *Dewey*, *Kerschensteiner*, *Claparède*, *Lombardo*, *Radice*, *Ferrière*. Et depuis ce temps il ne cessa d'écrire : *La pedagogia contemporánea* (1943), *Historia de la edu-*

cacion publica (1946), *Antologie de Pestalozzi* (1946), *Antologia de Herbart* (1946), *La Escuela nueva publica* (1948), *Reforma de la Educacion* (1945), *Pedagogia* (1950), *Historia de la educacion de la pedagogia* (1951), *La Institucion libre de ensenanza y la education en Espana* (1958) le dernier livre que j'aie reçu de lui.

Avant les troubles, Luzuriaga avait quitté Madrid et s'était établi à Buenos-Ayres. Il y dirigeait, aux Editions Losada, l'édition non seulement de ses propres ouvrages, mais de ceux de ses amis qu'il avait déjà publiés à Madrid, et qu'il réédita, et d'une quantité de traductions d'ouvrages de pédagogues et de psychologues de tous pays (Kilpatrick, Washburne, Adler, Lay, Dilthey et tant d'autres). Il lisait plusieurs langues, tra-

duisait, exposait, critiquait. Il était infatigable (1).

Il a été un des premiers, un des plus courageux artisans de l'éducation nouvelle, pour la cause de laquelle il a beaucoup travaillé, et s'est beaucoup dévoué. L'éducation nouvelle qu'il connaissait bien, pour laquelle il a tant œuvré, lui doit beaucoup. Nous lui devons tous beaucoup.

Et moi, personnellement, je le regrette d'autant plus, comme tous ceux qui le connaissaient, pour sa riche personnalité, son entrain, son accueil sympathique, son dévouement à ses amis.

R. C.

(1) Il avait publié une traduction de ma *Méthode de travail libre par groupe* (1950).

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

L. P. THORPE et A. M. SCHMULLER, *Les Théories contemporaines de l'apprentissage et leur application à la pédagogie et à la psychologie*, Paris, P.U.F., 1956.

Il s'agit de la traduction (par M. J. M. Lemaine) d'un important ouvrage dû à deux professeurs américains. Dans cet ouvrage, les auteurs étudient moins la manière spéciale dont les enfants apprennent, (comme je l'ai fait dans mon dernier ouvrage où j'ai essayé de montrer comment cette manière propre doit transformer l'éducation) que l'utilisation que

peut faire l'éducateur de ce que lui font connaître les psychologues sur l'apprentissage en général. C'est autre chose, ce n'est pas, à mon avis, suffisant, mais ce serait déjà beaucoup, si les éducateurs consentaient à s'informer des théories générales de l'apprentissage, et en particulier grâce à ce livre, très général sans doute, mais très riche, et vraiment instructif. Les auteurs étudiés sont naturellement d'abord l'ancêtre dans ce domaine, Thorndike, puis les émules et disciples de Pavlov, les Gestaltistes, les Fonctionnalistes.

De chaque théorie MM. Thor-

pe et Schuller font un examen critique, et en montrent les conséquences pédagogiques pour la perception, la formation des habitudes, l'instruction, la constitution des programmes et la formation de la personnalité. Cet ordre, semblable, pour toutes les théories, facilite la lecture du livre et le rend plus pratiquement utilisable pour l'éducateur. Car c'est à l'activité de l'éducateur que pensent surtout les auteurs quand ils parlent des applications pédagogiques des théories qu'ils examinent et qu'ils présentent.

Et je leur sais gré d'avoir consacré quelques précieuses pages à un Dewey, à un Washburne, qui ont fait si bien avancer le problème, à un Dewey, qui a déclaré (j'emprunte leurs propres termes) que « c'est la prise de conscience d'une situation en tant que problématique qui induit la pensée et donne sa direction à l'action » (page 336). Il est vrai qu'on ne peut apprendre que quand on sait.

R. C.

×

J. PIAGET et B. INHELDER,

La Genèse des structures logiques élémentaires, Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1959.

Comme on voudrait avoir plus de place à consacrer à ce nouvel ouvrage, cette pièce si solide que les auteurs ajoutent à un monument, *perennius aere* : cette construction de la pensée logique poursuivie depuis des années avec une persévérance inlassable, et une mé-

thode d'une parfaite solidité scientifique. *Comment pensons-nous ?*, comme demandait autrefois notre maître Dewey ; mais ce que Piaget cherche et veut savoir, c'est comment nous pensons à partir de l'âge tendre, comment les enfants commencent à penser, avant même de posséder ce langage qui, pendant si longtemps a paru l'instrument nécessaire et indispensable de la pensée. Cette origine de la pensée logique, dont les opérations essentielles sont les classifications et les sériations, les auteurs, avec l'aide de nombreux collaborateurs, et en utilisant une méthode éprouvée, le cherchent dans les origines mêmes du travail intellectuel le plus élémentaire, et en suivent le développement à travers tous les stades qui mènent la pensée de l'indistinction à la notion de classe, d'inclusion, de « tous » et de « quelques », et surtout à cette capacité d'*anticipation* qui nous paraît être la grande conquête de la pensée.

Les conclusions des auteurs sont précises, riches, et modestes. Dans leur préface, ils conseillent aux lecteurs de « commencer par ces conclusions » sans s'astreindre « à une lecture d'ensemble ». Nous conseillons aux lecteurs de ne pas suivre ce conseil. Mais au contraire de lire page à page ce livre si riche, avec ses exemples précis, ses documentations, et ces remarques si pénétrantes sur le langage, la maturation, la perception.

R. C.

Revue des Jardinières d'Enfants et des Jeunes Mères



I

Travaux agricoles et autres contacts avec la nature

Les enfants, à l'âge du Jardin d'Enfants, ne participent sans doute qu'accessoirement aux travaux agricoles, mais ils s'intéressent déjà, tout naturellement, à la vie de la ferme, et en particulier, à la vie des bêtes qui y naissent, y vivent et y travaillent.

Décembre et janvier sont les mois où l'on voit apparaître dans les prés les petits agneaux nés de 2 ou 3 jours — en février les premières couvées de poussins et canetons, plus tard un petit veau, des biquets, des porcelets. Et durant toute l'année, il y a l'étable, l'écurie, la basse-cour, les remises et les granges qui peuvent intéresser les enfants. Il faut donc, si on en a la possibilité, faire de fréquentes visites à la ferme (1) — préparer ces visites, mettre un lien entre elles et prévoir pour l'enfant une sorte de *suites* qui lui montreront que dans la vie, près de la terre et des bêtes, tout suit un rythme régulier et patient, tout est attendu et préparé et en rapport avec les saisons et le temps. Cela doit faire pour l'enfant comme une grande frise qui se dé-

(1) C'est-à-dire, pour les petits ruraux, associer étroitement l'école et la vie familiale. C'est le programme même des Maisons Familiales.

roule tout au long de l'année ; et même s'il ne peut guère que contempler en silence, il s'imprégnera de la grandeur et de la beauté du travail de la terre. Qu'il reste avec un petit groupe d'enfants pendant quelques instants dans l'atmosphère si paisible et chaude de l'étable et sente la force tranquille des bêtes. Qu'il coure avec les agneaux nouveaux-nés dans les prés et comprenne combien, malgré leur agilité si précoce ils restent dépendants de leur mère et attachés au troupeau ; qu'il se tienne à distance respectueuse de la mère-poule et de sa couvée parce qu'on l'a vue les plumes hérissées et le bec agressif prête à défendre ses poussins ; qu'il voit la fermière préparer ses innombrables seaux de pâtures diverses, pour les porcs, pour les veaux, pour la volaille (que de peine et de pas pour que nous ayons notre nourriture de chaque jour !). Tout cela centrera la pensée de l'enfant sans qu'il y ait besoin de beaucoup de paroles.

Mais chacun n'a pas la possibilité de mettre l'enfant en contact avec la vie de la ferme — chacun ne peut même pas faire du jardinage avec eux et l'effet bienfaisant de la nature paraît quelquefois inaccessible.

Même si l'on dispose d'un jardin il n'est encore pas dit que l'enfant en tirera grand profit ; car faire du jardinage avec les enfants n'est pas chose aisée. D'abord qui, actuellement a un groupe d'enfants suffisamment limité pour faire du vrai travail, c'est-à-dire bêcher consciencieusement, reconnaître et tirer les mauvaises herbes, semer avec soin, planter en serrant bien la terre contre les racines, etc... etc... La Jardinière a bien à faire pour enseigner chaque geste, guider, conseiller, encourager à persévérer. On ne peut faire de bon travail qu'avec un petit groupe d'enfants 8 - 10 à la fois. Ne vous découragez donc pas, jardinières sans jardin ! Le contact avec la nature peut se faire de façons très diverses, multiples et presque journalières. Et c'est là une chose essentielle : savoir écouter l'appel constant de ce qui nous entoure. Il est vrai qu'à côté des fanfares spectaculaires de sons et d'images auxquelles nous habitue la vie actuelle, ces appels paraissent bien modestes. Il faudrait que chaque jardinière prenne l'engagement vis-à-vis d'elle-même et de ses enfants, de chercher chaque jour un contact, si minime soit-il, avec la nature afin de donner à l'enfant d'abord l'*habitude*, puis le

besoin, et enfin le *bonheur*, de regarder, et de découvrir. Ce serait en même temps une éducation au silence. L'enfant ne peut être conscient de la nature qui l'entoure que si nous l'aidons à situer chaque chose dans un tout, dans un cycle de vie, dans une indépendance universelle :

— Comme il gèle aujourd'hui, voyez comme les arbres ont l'air d'être entièrement repliés sur eux-mêmes. Aujourd'hui nous faisons le silence en pensant que nous sommes des arbres engourdis en hiver, et il n'y a plus qu'une toute petite vie tout au fond de nous-mêmes et qui grelotte. Où a passé le soleil ? Il faut sortir pour aller voir les nuages. Tous ces tons de gris ! De la chambre cela paraissait uniforme mais du dehors on voit autant de dégradés que dans la boîte des 66 couleurs !

— Les pierres et les mousses ! toutes deux ramassées au bord du même chemin et si différentes pourtant ! pourquoi l'une ? pourquoi l'autre ?

— L'allée du parc public est jonchée de branches ce matin — il a fait du vent — le vent qui nettoie les arbres de tout ce qui est mort, inutile et qui prépare ainsi un plus beau printemps.

— Si nous déplacions notre tulipe, s'en apercevrait-elle ? Bien sûr, puisque le lendemain déjà on la verra se tourner à la recherche de la lumière.

— Pourquoi la terre fume-t-elle ainsi ce matin ? Pourtant il n'y a pas de feu ? c'est que le soleil y tape en plein, et transforme en « fumée » la pluie tombée hier.

Il y a ainsi bien des remarques à faire tout au long des jours.

Chacune sans doute a observé avec ses enfants la splendeur des feuillages d'automne, la lente chute des feuilles. Mais avons-nous en même temps pensé à montrer les bourgeons déjà tout prêts pour les feuillages à venir ? et si bien équipés pour supporter les rigueurs de l'hiver ?

Nous avons sans doute observé les pommes et les raisins, mais avons-nous en même temps ramassé quelques-uns de ces innombrables petits fruits coriaces et sans apparence : baies de l'épine noire, du sorbier, du lierre, du gui, faits tout spéciale-

ment pour nourrir les oiseaux et petits rongeurs affairés au creux de l'hiver ? pourquoi tout à coup cette abondance de fruits ? Si tout au long de l'année, ici aussi, vous n'avez pas su dérouler la grandiose frise du devenir de chaque plante, comment pourrez-vous faire comprendre à l'enfant que le fruit, la graine de l'automne est l'aboutissement de toute une année d'efforts, de la part de la plante, de travail intense et caché et que tous ces fruits rutilants ou sans apparence, délicieux ou immangeables sont la récompense de chaque plante et que l'hiver est bien nécessaire afin que chacun se repose enfin !

M. RIOTTE.

II

Rythme et Education par le mouvement

Voici quelques remarques suggérées par l'expérience. Trois questions se posent à nous :

- 1°) Pourquoi le rythme tient-il une aussi grande place dans l'éducation par le mouvement ?
- 2°) Comment pouvons-nous l'utiliser ?
- 3°) En quoi consiste le rythme initial ?

1

L'enfant, comme le primitif, est un être essentiellement rythmé. Il dépend de sa vie physiologique à la base de laquelle se trouve le rythme des grandes fonctions vitales (digestion, circulation, respiration). Le rythme existe donc en nous, mais aussi en dehors de nous (le jour et la nuit, les saisons, le travail et le repos, etc.) Il est une nécessité matérielle, mais aussi un besoin spirituel.

Antérieur à la musique dans son principe, il est un élément pré-musical. Il existe, comme le son, en dehors de la musique, il y représente, comme dans les autres arts, la première manifestation de la vie. Le rythme est un élément essentiel et nous vivons sous sa loi.

Nous ne pouvons aller à l'encontre de ce rythme sans rupture d'équilibre et risque d'accidents.

Notre éducation par le mouvement tend donc

a) à diriger les besoins physiologiques de l'enfant. Le tout-petit est un digestif ; il va passer au stade respiratoire, et nous

l'aiderons à réaliser cette transformation en développant ses muscles, sa respiration, en lui donnant la notion de tenue, et en entretenant sa souplesse par des séries d'exercices correspondant aux possibilités de son âge.

b) à ne jamais lui imposer ni une discipline, ni un rythme, d'adulte.

2

Nous savons tous que chaque enfant possède un rythme qui lui est propre.

Trop souvent, sous prétexte de « rythmique », nous voulons que ce rythme naturel corresponde à celui proposé ou imposé par l'adulte. Notre rôle d'éducateur n'est pas de mettre l'enfant dans un moule, mais, au contraire, de l'aider à s'exprimer librement. Un geste copié n'est pas un geste vivant, ni libérateur.

S'exprimer librement, cela ne veut pas dire du tout s'exprimer d'une façon anarchique, comme certaines tendances de son organisme non encore coordonné pourraient y inciter l'enfant, mais suivant son rythme physiologique en constante évolution.

De même qu'on ne peut faire apprendre à lire à un enfant à 2 ou 3 ans, de même on ne peut l'obliger à suivre au tambourin un rythme imposé. Les deux choses sont aussi anti-naturelles l'une que l'autre, le petit enfant n'ayant pas la maturation nécessaire pour y répondre. Nous ne pourrions alors parler que de dressage, et serions à l'opposé d'une véritable éducation.

Bien qu'il y ait vraiment éducation par le mouvement, il faut que s'ajoute aux buts physiologiques une motivation psychologique. Des exercices psycho-moteurs donneront à l'enfant la joie de découvrir son propre corps, et les pouvoirs particuliers de chacun de ses membres. Il apprend à connaître vraiment ses bras, ses jambes, à en découvrir l'usage. Son vocabulaire s'enrichira de termes nouveaux de plus en plus précis (nuque, chevilles, etc.). Il acquerra la *notion de l'espace*, du déplacement des positions. Des exercices de latéralisation l'aideront à se situer par rapport aux autres et aux objets. La *notion de temps* s'organisera, elle aussi, autour de la notion de rythme qui conduira plus tard à la danse.

Enfin l'enfant parviendra à une *organisation dynamique générale* qui lui permettra de maîtriser chacun de ses gestes, de se servir comme *il le voudra* de ses bras, de ses jambes, de ses mains. C'est alors, et alors seulement, qu'il sera capable d'obéir, et de suivre un rythme extérieur, si ce rythme correspond à son degré d'évolution. L'enfant qui sait maîtriser ses gestes, garder son équilibre, attendre son tour, a acquis une discipline intérieure qui lui permet de *penser* ce qu'il fait. Il est plus adroit, et cette adresse se manifeste dans ses travaux manuels comme dans ses dessins et son écriture. Il est indépendant. Il se fatigue moins, et obtient un plus grand rendement de toute son activité. Ses gestes sont justes et beaux.

L'enfant dont l'attention est souvent sollicitée par des exercices qu'il aime, et qui correspondent à ses besoins profonds, devient plus attentif et aussi plus observateur.

3

Nous avons vu que l'enfant possède son rythme personnel. Il se fatigue s'il reste debout immobile trop longtemps, ou s'il marche trop vite — ou trop lentement. Il exécute certains exercices très lentement (marcher sur banc étroit, attraper une balle) parce que ces exercices supposent un apprentissage. D'autres, au contraire, se font très vite. Mais ces rythmes sont toujours individuels. Aussi nous faut-il partir de ces rythmes personnels et variables pour les régulariser par une éducation générale en vue d'une maturation et d'un équilibre plus stable.

C'est ce qui rend l'utilisation du disque presque impossible avec des tout petits, pour des exercices précis. Au contraire, à partir de 6 ans et demi ou 7 ans, l'enfant bien entraîné par une éducation individuelle pourra reproduire certains rythmes bien choisis.

Bien avant de pouvoir *exprimer* le rythme, le bébé reçoit ses premières impressions rythmiques par la *berceuse*, rythme balancé, bilatéral, naturel. Les gestes de la berceuse sont simples : ce sont les balancements du bilatérisme humain. Ce rythme naturel a été tué (à l'école, malheureusement, où l'on reprend l'en-

fant qui chantonne en récitant, ou celui qui se balance ou psalmodie en apprenant sa leçon). Or, ce balancement, cette mélodie, sont de puissants facteurs de mémorisation (les maîtres des écoles coraniques et talmudiques le savent bien).

Après ce rythme de la berceuse, l'enfant est imprégné par celui des formulettes, jeux de nourrice, marionnettes, etc. Ces jeux rythmés préparent l'évolution de l'enfant, et le conduisent aux *jeux dansés*. Ceux-ci seront dirigés d'abord avec le respect de la liberté d'expression de chaque enfant, au moyen de son rythme particulier.

En conclusion, nous rappellerons :

1°) Que le rythme libère d'une manière ordonnée la force innée qui est en nous. Il agit ainsi à la fois en vivifiant et en disciplinant.

2°) Qu'il supprime de ce fait les maladroitures et les tâtonnements, sources d'échecs (et de timidité), et favorise la confiance en soi, l'aisance, la liberté.

3°) Qu'il captive l'attention et synchronise le mouvement et le sentiment intime, et apporte ainsi la joie et l'efficacité en conciliant le corporel et le spirituel.

4°) Qu'il est en nous et hors de nous, que nous sommes soumis à sa loi. Que chaque être humain doit trouver son rythme propre et le garder, parce qu'il représente son moi le plus substantiel. Que chaque être humain doit aussi, soutenu par ce rythme propre, s'adapter au rythme du monde afin d'y réaliser son équilibre et de ne pas s'y trouver un inadapté.

Car le rythme est en nous une force essentielle, facteur tout à la fois de résistance et d'adaptation au monde dans lequel il nous faut vivre sans nous y laisser submerger.

M. ALBERT.

ABONNEMENTS 1959-1960

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..... | 10 NF par an |
| — de soutien | 13 NF — |
| VENTE au N ^o | 2 NF — |
| TARIF POUR L'ETRANGER | 12 NF — |

BELGIQUE : Mlle Alice CLARET, 130 fr. belges

Churchill's House
156, Avenue Winston-Churchill
Uccle-Bruxelles
C. C. P. Bruxelles 609-35

Vente au n^o 22 fr. belges

Prière de bien vouloir :

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

DÉJA PARUS

4. Utilisation des Musées à l'école active (G. DREYFUS-SÉE).
9. Bêtes et Plantes en classe (Ch. MARTIN).
10. La discipline dans l'éducation nouvelle (F. CHATELAIN).
11. L'Etude Sociale (R. COUSINET).
12. La documentation dans l'éducation nouvelle.
15. L'Education musicale (R. COUSINET).
16. L'Utilisation des Loisirs (Y. WIDMANN).
17. Une école nouvelle, La Source, à Bellevue (Seine-et-Oise).
18. Enfants déficients (Dr HOFFER et Mme LAUNAY).
20. Le Home chez nous (Ad. FERRIÈRE).
21. Exemple de travail libre (M. C. MOUZE).
22. La collection de timbres à l'Ecole (M. IGOT).
23. Expériences d'apprentissage de la lecture (M. BOUTRUCHE).
25. Un essai d'enseignement du dessin (F. LECLERC).
26. Vers une rénovation de l'enseignement du latin ?
28. Réflexions Pédagogiques (R. COUSINET).
29. Les devoirs à la maison (P. CHAMBRE).
30. L'intérêt (R. COUSINET).
31. La Danse dans l'éducation nouvelle (M. LECOQ).
32. Au jour le jour (M.-Ch. ESCHAPASSE).
33. Architecture Scolaire (G. DREYFUS-SÉE).
34. La formation de l'élève agricole (N. YEZOU).
35. Le jeune travailleur dans la mine.
38. La pédagogie du calcul (G. MIALARET).
39. Les étapes de l'Enseignement Grammatical (J. WITTWER).
40. L'Explication de textes dans l'Education nouvelle (LOUIS PROMEYRAT).
41. Les Types Psychologiques (A. FERRIERE).
42. Une classe de perfectionnement (R. CHÉDEVILLE).
43. L'Enseignement ménager (Ch. GRAWITZ).
44. Pour une Psychopédagogie de l'Adolescence (M. DEBESSE, F. JASSON).
46. Les sanctions (R. COUSINET).
47. La notion de programme (E.N.F.).
48. L'internat et l'Education Nouvelle (P. COMPAGNON).
49. Aspects psycho-pédagogiques des foyers de jeunes travailleurs (L. RAILLON).
50. Une expérience originale d'éducation nouvelle (S. SAISSE).
51. Analyse traditionnelle et analyse relationnelle en grammaire (J. WITTWER).
52. Méthodes actives dans une classe d'enfants aveugles. Le Dictionnaire aux mille objets (A. DUBOUQUET et S. GUILLET).
53. Orientation scolaire et professionnelle (G. PIRE).
54. L'Année Pédagogique (R. COUSINET).
55. De l'Obéissance considérée comme une vertu (R. COUSINET).
56. L'Apprentissage géographique (X).

Prix : 150 francs.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

5, avenue Claude Vellefaux, Paris X^e