

150

École nouvelle
française



ADOLPHE FERRIÈRE

84

ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS



AVANT-PROPOS

Nous tenons ici la promesse que nous avons faite dans notre n° 81. Non pas seulement par une oraison funèbre où l'éloquence aurait la plus grande part. Nous avons sans doute tenu à commémorer, comme il convenait, la mort d'un grand disparu. Mais nous avons tenu surtout, dans leur intérêt, à rappeler ici tout ce que doivent à ce mort les vivants, tous ceux qui aujourd'hui, avec courage et avec ténacité, travaillent au développement, et, peut-être, au triomphe de l'éducation nouvelle.

ADOLPHE FERRIÈRE

1879 - 1960

Celui qui vient de mourir, et qui fut un des plus grands pédagogues de ce temps, et de tous les temps, se distingua d'abord par trois grandes qualités qui ont fait de lui un éducateur original, qui peut et doit encore nous servir à tous de modèle.

Il fut d'abord un homme *courageux*. Dès sa vingtième année, alors que, si jeune encore, il fondait le *Bureau International des Ecoles Nouvelles*, il savait qu'il partait en guerre, et qu'il aurait besoin de « compagnons d'armes », au nombre desquels il me faisait l'honneur de me ranger 10 ans plus tard en m'adressant un de ses importants ouvrages. Dès ces débuts il n'a pas « mâché ses mots », il a dit ce qu'il croyait devoir et pouvoir dire, ce qu'il redisait encore à la veille de sa mort. Il savait qu'il partait en guerre contre ceux qui, ne sachant rien et incapables de rien faire, ne sont capables que d'empêcher d'agir ceux qui travaillent et ceux qui innovent. Il n'a pas été de ceux que l'on craint, et que l'on croit freiner, parce qu'on les craint, en leur disant qu'ils *exagèrent*. Il n'a pas exagéré, il a dit ce qu'il croyait devoir dire, ce qu'il croyait juste. Il n'a pas dit, ce qui est si commode, que sans doute d'un côté, mais aussi de l'autre... Non ! il a dit que ce qui était d'un côté n'était pas de l'autre. Il a été énergique, il a été, quand il a cru devoir l'être, brutal. « Lecteur, écrivait-il en 1920, si vous rencontrez encore des « boîtes » selon le vieux modèle, aillez donc secouer le magister sur sa chaire, réveillez-le, dites-lui que les temps nouveaux sont venus, qu'il perpétue un anachronisme, qu'il ait à déguerpir ou à se convertir ! vous lui rendrez

peut-être service, mais très certainement vous rendrez service aux milliers de moutards qui se trémoussent, désireux de vivre, et qui s'exclameraient, s'ils savaient le latin : « *primum vivere, deinde philosophari.* » Eh bien oui, vivre d'abord, que diable ! »

En second lieu il a été un *travailleur infatigable*. Il savait, parce qu'il le pensait et qu'il l'avait maintes fois écrit, que l'éducation nouvelle, dépendant à la fois des travaux et des progrès de la psychologie de l'enfant, et des expériences vraiment scientifiques des éducateurs qui savaient ce qu'est une expérience pédagogique et qui consentaient à en faire, ne serait-ce que pour qu'elle méritât son nom, est en perpétuel devenir. Elle ne peut que bénéficier de tous les travaux de ceux qui travaillent, de toutes les recherches de ceux qui cherchent. Alors Ferrière a travaillé, sans répit ; il s'est tenu au courant des travaux de tous ceux qui, dans tous les pays, avaient travaillé ou travaillaient. Il a tenu compte de leurs efforts, il s'en est informé, il les a critiqués, il les a surtout, de Patri à Bertier, de Lietz à l'auteur de ces lignes, signalés. De toutes ces expériences, il a souhaité que rien ne soit perdu, il en a voulu enrichir le trésor de l'éducation nouvelle. Sans cesse il lisait, il s'informait, il apportait à l'éducation nouvelle tout ce dont il avait connaissance et qu'il passait, avec indulgence sans doute, mais aussi avec le sens critique auquel l'autorisaient son savoir et ses expériences, au crible de son examen.

Et enfin, et précisément grâce à ce travail de tous les instants, il a *rendu justice* à tous ceux qui, avant lui, en même temps que lui, travaillaient au progrès de l'éducation nouvelle. Il a été attentif, bienveillant, indulgent, encourageant pour tous les travailleurs honnêtes et consciencieux. Il ne lui suffisait pas de « se tenir au courant », il était toujours prêt, sa volumineuse correspondance en fait preuve, à aider de son appui ceux qui travaillaient, à encourager de ses conseils ceux qui se mettaient au travail. Il a été un des plus grands, un des plus énergiques bâtisseurs de l'éducation nouvelle. Et il l'a été, encore une fois, parce qu'il ne croyait pas avoir tout inventé, et qu'il savait rendre justice à ceux qui, avant lui, en même temps que lui, inventaient.

Mais ce serait, à notre tour, être injuste envers lui, et ne pas lui rendre justice, que de ne pas faire à son *invention* personnelle, la part qui lui revient. Cette invention personnelle, c'est celle d'un philosophe, et surtout d'un psychologue qui avait su construire ce sur quoi reposait sa pédagogie.

Sa pédagogie reposait en effet sur le respect, indispensable à ses yeux, d'une *situation infantine*.

Cette situation, il en avait pris conscience d'abord, pourrait-on dire, d'une façon affective. « Lecteur, écrivait-il dans un de ses premiers livres, si tu n'aimes pas les enfants, ne lis pas ces pages. Si l'aspect d'un bambin de six ans penché sur un livre d'images ne te dit rien, si le regard malin d'une fillette n'allume pas un sourire dans tes yeux, si l'adolescent tourmenté d'idéalisme n'est pour toi qu'un être hybride affligé de la difformité de « l'âge ingrat », ne me lis pas. Si « pédagogue » et « pédant » te paraissent devoir être à tout jamais des termes synonymes, ne me lis pas. Enfin si, à l'école telle qu'elle est, tout te semble pour le mieux dans le meilleur des mondes, ne me lis pas. Pour ma part je pense... que la spontanéité est la première des qualités de l'homme, et, bien plus encore, de l'enfant et de l'adolescent. Je pense que tuer à petit feu la spontanéité est un crime de lèse-humanité... L'enfant est un sauvage. Il est fait pour être un sauvage. » Et plus tard : « L'activité spontanée, personnelle et productive, tel est l'idéal de l'Ecole active... Pour tout dire en un mot, l'Ecole active, pour la première fois dans l'histoire, rend justice à l'enfant. »

Naturellement il ne se contentait pas de cette attitude sentimentale vis-à-vis de l'enfant, il l'appuyait sur un système général de psycho-pédagogie qu'il appelait depuis 1912 *Biogénétique* et il en formulait ainsi les principes (1).

« 1. Tout être vivant tend à progresser. 2. Les étapes biogé-

(1) Retenons cette date. Combien de pseudo-pédagogues parlent de ce qu'ils appellent méthodes actives, avec près d'un demi-siècle de retard, et sans d'ailleurs savoir ce que c'est qu'une méthode active.

nétiques se révèlent par *l'intérêt* que manifeste l'enfant, elles se réalisent par *l'effort* qui accompagne la poursuite des intérêts. » Et il ajoutait ces remarques qui devraient être méditées par tous les éducateurs, et épargneraient aux praticiens, et aux théoriciens, tant de sottises. « On a quelquefois opposé la pédagogie de l'effort et celle de l'intérêt. Dewey a montré à mon sens, mieux qu'aucun autre psychologue, l'artificiel de cette opposition. On a confondu d'une part l'intérêt réel avec l'attrait superficiel, le simple mouvement de curiosité. On a confondu d'autre part l'effort avec le devoir ennuyeux. Rien n'est moins fondé. Il n'y a de vrai intérêt que celui qui suscite l'effort spontané et joyeux. Il n'y a de vrai effort que celui qu'on s'impose à soi-même de plein gré pour la poursuite d'un but qu'on désire atteindre. » (1)

3. « Une autre caractéristique de l'évolution de l'enfant est la substitution graduelle de *l'autonomie* intellectuelle et morale à la tutelle sous laquelle le petit enfant se trouve spontanément placé par le fait de son infériorité dans la lutte pour l'existence. » Cette évolution allant de ce qu'il appelait « *l'autorité consentie* où l'enfant reçoit en grande partie du dehors au dedans la matière de ses jugements et de ses habitudes », période suivie du « régime de *l'anarchie relative* où l'adolescent, impatient de secouer la tutelle d'autrui, n'est néanmoins pas encore capable de porter des jugements personnels ni de se conduire lui-même ; enfin le régime de *la liberté réfléchie*, où l'individu, émancipé de l'influence prépondérante du milieu ambiant, dirige sa volonté et sa raison du dedans au dehors. »

A ces considérations générales biogénétiques Ferrière en ajoutait d'autres plus spécialement psycho-pédagogiques par sa théorie des *intérêts* de l'enfant, et particulièrement, ce qui nous intéresse surtout ici, de l'écolier, en distinguant des étapes (2) successives de « l'évolution psychologique », et donc de l'éducation. C'est ainsi qu'il distinguait la période des *intérêts immé-*

(1) Combien de fois faudra-t-il encore répéter aux parents et aux maîtres que l'enfant naturellement aime l'effort, et qu'il préfère l'action difficile à l'action facile.

(2) On sait que le mot a été repris, avec bonheur, par Debesse.

diats (de 7 à 9 ans), celle des *intérêts spécialisés concrets* (de 10 à 12 ans), celle des *intérêts abstraits simples* (de 13 à 15 ans), enfin celle des intérêts pour les *sujets abstraits complexes* (de 16 à 18 ans).

Et sur ces théories psycho-pédagogiques il construisait une pédagogie toujours fondée sur la réalité vivante, et sur le respect de cette réalité. L'école doit *suivre* le vivant, l'aider à vivre, à passer « graduellement du régime de l'autorité à celui de l'autonomie », et non du régime d'une autorité exercée par la volonté, et, trop souvent, les caprices d'un maître, mais d'une autorité constituée par une loi d'abord extérieure à l'enfant, puis acceptée, puis comprise par lui, jusqu'à ce qu'il arrive à cette autonomie désirable où l'adulte s'intériorise la loi, et y obéit aisément parce qu'alors il s'obéit à lui-même.

Voilà ce que Ferrière n'a cessé de répéter toute sa vie : *l'école active* c'est l'école qui suit la vie, qui entretient la vie, *l'élan vital*, qui aide l'individu à se développer, à se réaliser, conformément à ses possibilités, à ses *intérêts*, à ses besoins intellectuels et moraux. Ces intérêts, combien de fois l'a-t-il redit, existent chez tous les enfants, différents seulement selon les âges et les individus ; le maître n'a pas à les créer, à les *éveiller*, suivant une expression courante, équivoque d'ailleurs, mais trop souvent dépourvue de sens. Il doit d'abord les connaître dans leurs manifestations apparentes, mais en découvrir exactement la nature profonde. Il doit ensuite les *alimenter*, en fournissant à ces intérêts la possibilité d'agir. Un intérêt est évidemment une tendance, une direction vers, un appétit de. Encore appartient-il précisément au maître de constituer ce qu'on appelle aujourd'hui *milieu pédagogique* (encore ne suis-je pas sûr que l'expression ne se trouve pas déjà chez Ferrière, en tous cas l'objet y est clairement indiqué) dans lequel l'enfant puisera, et choisira, la nourriture spirituelle dont il a besoin.

Pour rédiger ces pages commémoratives, je viens de relire les livres essentiels de ce grand pédagogue : *Biogenetik und Arbeitsschule* (1912), *Transformons l'école* (1920), *L'Education dans la famille* (1921), *L'Autonomie des Ecoliers* (1921), *L'Ecole active*

(1922), *La Pratique de l'Ecole Active* (1924), sans compter ce que j'ai pu retrouver des innombrables articles publiés dans tant de revues, de l'abondante correspondance que nous avons échangée lui et moi depuis 40 ans, et dont malheureusement la plus grande partie a disparu, des conversations que nous avons échangées quand il nous arrivait, trop rarement à notre gré, de pouvoir nous rencontrer.

Depuis que je travaille et que j'écris, combien de fois m'est-il arrivé, en relisant un de ses ouvrages ou de ses articles, d'être tenté de poser la plume et de me dire (ou de dire à mes lecteurs) : de ce que j'expose ici, on peut trouver déjà chez Ferrière ou bien l'essentiel, ou bien des vues prophétiques.

Il faut lire en effet, et relire souvent, les ouvrages essentiels que je viens de citer, pour être informé de ce qu'est au juste l'éducation nouvelle, de ce que sont ces méthodes actives dont je n'ai cessé de répéter après lui qu'elles sont mises non à la disposition du maître pour qu'il enseigne mieux et plus commodément, sans être gêné par les élèves, mais à la disposition des écoliers pour qu'ils apprennent mieux et plus commodément, sans être gênés par le maître. Il aurait dit volontiers, et peut-être a-t-il dit, ce que quelques-uns d'entre nous ont dit après lui, au maître dans la classe duquel on introduit une *méthode active* : « Regardez-la, mais n'y touchez pas. Elle n'est pas faite pour vous. »

Personne n'a, pendant un demi-siècle, avec plus de courage, de perspicacité, de savoir psychologique et d'intuition pédagogique, défendu les *droits de l'enfant*, dont le premier, le plus important et le plus légitime est le droit de *se construire*, avec l'aide d'autrui, quand de cette aide il éprouve le besoin.

J'ai sous les yeux la dernière lettre qu'il m'écrivit, quelques mois avant sa mort, au sujet de l'hommage que nous lui avons rendu dans notre n° 72, en l'honneur de ses 80 ans. « Je suis vivement touché, me disait-il, de votre beau témoignage à l'occasion de mes 80 ans dans votre n° 72. J'espère vivre encore assez pour vous adresser, à l'occasion de vos 80 ans, un témoignage aussi fervent et chaleureux ». Et il ajoutait : « Je n'ai pas en-

core lu « *La Vocation Pédagogique* ». Mais la note de la page 12 (1) a suffi à faire étinceler mon désir de lire votre article. Je me sens très près de vous et vous remercie au nom de toute « l'Education Nouvelle ».

Ici j'ai voulu surtout rappeler les idées du grand réformateur pédagogique qu'il fut. Nous ne saurions trop le redire : grâce à ce qu'on pourrait légitimement appeler un véritable génie psychologique (sans parler de son œuvre philosophique que nous laissons à d'autres le soin d'étudier, et de dire combien elle mérite d'être connue et admirée), grâce à son expérience pédagogique, sa connaissance de quelques écoles où il avait, comme il le dit lui-même, « vécu et travaillé », grâce à l'ouverture de son esprit, à l'abondance de son information et à la sûreté de son jugement, il fut à l'origine de tous les mouvements importants d'éducation nouvelle depuis cinquante années, il reste un de nos maîtres vers lequel il faudra toujours se tourner, que tout éducateur aujourd'hui doit lire avant de se mettre au travail.

Bien que nous ayons tenu, dans ce numéro commémoratif, à évoquer surtout le psychologue et le pédagogue que fut Ferrière, nous devons à nos lecteurs quelques renseignements sur la carrière, si longue et si pleine d'un savant et d'un éducateur, docteur en sociologie, et docteur honoris causa de l'Université de Genève.

Rappelons donc brièvement la vie laborieuse de celui qui, à 19 ans, travaillait dans une Landerziehungs-heim avec le Dr Lietz, et à 20 ans, fondait le Bureau International des Écoles

(1) Qu'on nous permette de reproduire ici l'essentiel de cette note qui rejoint ce que nous disions plus haut de la constitution nécessaire du milieu pédagogique : « L'éducation reste, comme le commandement et l'enseignement, une action du maître. Or, dans la pédagogie nouvelle, l'éducation n'est pas une action magistrale, telle que le futur maître puisse se dire : « Je crois savoir commander, je crois savoir enseigner, je crois savoir éduquer. » L'éducation n'est pas une action magistrale, elle est la création d'un certain milieu de vie. On est éducateur dans la mesure où on sait créer ce milieu, et y vivre avec les écoliers. »

Nouvelles. En 1909 il commençait à faire des cours comme privat-docent à l'Université de Genève. En 1912, il collaborait avec Claparède et P. Bovet à la fondation de l'Institut J.-J. Rousseau, enseignait à l'Ecole des Sciences de l'Education, et commençait, tout en faisant des conférences dans des pays étrangers, en particulier dans l'Amérique du Sud, la publication de ses plus importants ouvrages. Cette belle activité fut interrompue par une catastrophe qui aurait découragé un moins courageux, l'incendie complet de sa maison, le 1^{er} avril 1918, avec la perte, m'écrivait-il, de « 30.000 fiches documentaires et observations, une immense bibliothèque d'ouvrages, minutieusement annotés par moi : plus de 20 ans de travail acharné, tout cela volatilisé en une nuit (avec 4 manuscrits d'ouvrages prêts pour l'impression. » (1)

Il se remet au travail, sans faiblir. En 1921 il est un de ceux (avec Mrs Ensor) qui fondent la *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle*, il dirige jusqu'en 1931 la revue française de la Ligue : *Pour l'Ere Nouvelle*. En 1925 il fonde avec Pierre Bovet et Marie Butts le B.I.E. (Bureau International d'Education, aujourd'hui dirigé par Piaget et Rossello). Et ainsi, sans arrêt, de conférences en missions à l'étranger, de missions en fondations d'œuvres pour enfants (*le Home chez nous*), courageusement, jusqu'au jour où la plume lui tomba des mains.

Roger COUSINET.

(1) Lettre du 26 septembre 1946. A propos d'une catastrophe analogue, dont j'avais été victime, moi-même et les miens (bombardement), deux ans auparavant.

SUJETS DE RÉFLEXION

« L'enfant qui s'intéresse à tout et qui subit bénévolement toutes les exigences de l'école sans en souffrir, cet enfant-là est le type par excellence de la médiocrité en toutes choses : le baccalauréat fera de lui ce que Brunetière — à moins que ce ne soit Gustave Le Bon ou Ferdinand Buisson — appelait un « puits de néant » ; la vie révélera chez lui le jeune homme agréable, superficiel et nul. » (Ad. Ferrière, *Transformans l'Ecole*, 1920, ch. I).

« L'Université, bientôt, enterrera le baccalauréat, ce mort en sursis ; car, en dépit des obstacles, le moment vient toujours où les faits l'emportent sur la tradition, et il est inadmissible qu'on désorganise tous les lycées de France et de Navarre et qu'on mobilise des milliers de professeurs pour un examen d'équité incertaine — il est des jurys « en or », mais d'autres terribles — surtout féminins — alors que des certificats de scolarité le remplaceraient plus justement et à moindres frais ! (J. Sarrailh, *Discours prononcé à la séance annuelle de rentrée de l'Université de Paris*, 4 novembre 1960).

Faudra-t-il encore, hélas ! redire dans 40 ans ces sages paroles pour ceux dont les oreilles seront encore plus longues, et qui entendront encore moins ?

INFORMATIONS

Nous avons, nous autres pédagogues, rendu, comme il convient, hommage à nos morts, Luzuriaga, Ferrière. Mais nous ne devons pas oublier d'honorer aussi ceux qui sont encore bien vivants : notre doyen d'abord Paul Geheeb, le célèbre fondateur de l'école de l'Odenwald, aujourd'hui âgé de 90 ans, dont Ferrière disait : « En parlant de cette école de l'Odenwald(je ne reculerais pas devant le qualificatif de chef-d'œuvre », et auquel Franz Hilker vient de consacrer un bel article dans le n° d'octobre de la revue *Bildung und Erziehung*.

En mai 1959, à l'occasion de son 70^e anniversaire, sur l'initiative de R.L. Plancke, doyen de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Gand, et de ses collègues, un album d'hommage était offert à J.-E. VERHEYEN, un des plus remarquables représentants de l'éducation nouvelle, pour laquelle il a, par son enseignement et ses expériences, si bien travaillé, surtout dans le domaine de l'éducation esthétique. Et ne négligeons pas son travail d'historien de la pédagogie, particulièrement sa collaboration importante à la *Paedagogische Encyclopaedie* (1939). L'album comprend un certain

nombre de travaux originaux, outre l'évocation, par son collègue R. Verbist, de la carrière de Verheyen. Outre les articles écrits par ses collègues et ses compatriotes, la France est représentée par M. Debesse et par notre Directeur, la Suisse par Roller et Rossello, l'Angleterre par Lauwerys.

Un hommage semblable a été rendu cette année, pour son 75^e anniversaire, dans son pays, au professeur et célèbre pédagogue italien E. CODIGNOLA, le directeur et le fondateur de la maison d'édition la Nuova Italia, qui comprend aujourd'hui certainement la plus riche collection d'Europe d'ouvrages pédagogiques originaux ou traduits, le directeur et le fondateur de la précieuse revue pédagogique *Scuola e Città* (avec un comité de rédaction dont fait partie notre Directeur), le fondateur de l'œuvre admirable qu'est à Florence la *Scuola Città Pestalozzi* où se perpétue de la façon la plus originale et la mieux conçue la tradition du self-government pour les enfants. Un ouvrage portant le titre : *Prospettive e problemi dell'educazione* lui a été offert, auquel ont collaboré par des articles originaux, outre ses compatriotes,

pour la France M. Debesse et notre Directeur, pour la Suisse Ferrière et L. Meylan, pour l'Allemagne F. Hilker, pour la Belgique M. Hamaïde, pour les Etats-Unis Kilpatrick et Washburne. L'album comprend en outre l'évocation de la vie de Codignola et la bibliographie de ses œuvres, qui emplit des pages, et au premier rang de laquelle il faut citer son livre désormais classique paru en 1946 et qui en est à sa 7^e édition : *les Ecoles nouvelles et leurs problèmes*. Lui aussi, comme Ferrière, de qui il écrivait l'an dernier : « J'ai toujours considéré Ad. Ferrière comme un parfait compagnon de luttes pour l'affirmation de nos idéaux communs » est un infatigable travailleur et un lutteur courageux.

×

CENTRES D'ENTRAINEMENT
AUX METHODES
D'EDUCATION ACTIVE

6, rue Anatole de la Forge
PARIS 17^e

Téléphone : GALvani 08-32

Calendrier des stages organisés par la délégation générale des C.E.M.E.A.

PERFECTIONNEMENT

Formation musicale de base pour les institutrices des écoles maternelles, du 30 janvier au 8 février à l'I.N.E.P. de Marly-le-Roi (S.-et-O.), dirigé par Mlle Goldenbaum.

Marionnettes du 30 janvier au 11 février au C.R.E.P.S. de Bou-

louris (Var), dirigé par MM. Aubrun et Bordat.

Chant et danse du 30 janvier au 11 février au C.R.E.P.S. de Boulouris (Var), dirigé par MM. Lemit et Vivant.

ix

« A l'attention des éducateurs », notre ami et collaborateur L. Raillon vient de créer avec l'aide de Mme B. Aumont, un *Club Education* qu'il présente en ces termes : « Le « Club Education » est né. Il vous offre aujourd'hui un programme de travail, des interlocuteurs intéressants, une salle de réunions, des feuillets d'informations. Vous souhaitez vous-mêmes travailler avec d'autres éducateurs certains sujets qui vous préoccupent dans votre action quotidienne auprès des jeunes... Le « Club Education » créé sur l'initiative de la direction pédagogique de l'Union Française des Colonies de Vacances est ouvert à tous les éducateurs. »

La première réunion, dirigée par M. le Dr Le Moal a eu lieu le jeudi 24 novembre dernier, et a été consacrée à « la vie imaginative et à la vie affective chez l'enfant ». M. Le Moal a développé cette thèse : « L'imagination de l'enfant lui permet de se couper de la réalité. Mais, cette « coupure » peut revêtir différents aspects. Elle peut être une défense salutaire permettant à l'enfant de se réfugier dans sa vie intérieure. Elle peut être aussi un refus de vivre la réalité, une évasion devant les problèmes qui se posent, lorsque l'enfant

est déçu par son entourage. Une perte précoce des illusions, un certain pessimisme, ou encore des aspirations démesurées, c'est-à-dire le désir de posséder beaucoup et tout de suite en sont souvent les conséquences ».

A une seconde réunion, le 1^{er} décembre, Arno Stern, auteur de l'ouvrage *Aspects et technique*

de la Peinture d'Enfants, a présenté son film sur « l'imagination et l'art enfantin ».

Le 15 décembre, M. L. Raillon a posé à son auditoire cette question qui mérite en effet une discussion et, si possible, une réponse : « *Pourquoi les enfants ont-ils adopté Robinson Crusô ?* »

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

D. ROPS, 12 mois d'édition religieuse, philosophique et pédagogique française. Paris. Département étranger - Hachette 1960.

M. Rops n'est responsable, dit-il, que de la présentation de ce « catalogue... modeste instrument de travail pour les libraires, pour les bibliothécaires », et

aussi, ajouterons-nous, pour les étudiants, catalogue des ouvrages et articles de revue parus de janvier à décembre 1959. Près de 200 pages, plus d'un millier de titres, le tout commodément classé. Souhaitons vivement que pareille entreprise soit renouvelée tous les ans.

R. C.

Revue des Jardinières d'Enfants et des Jeunes Mères

Historique du Jardin d'Enfants Français

En 1835, lorsque Froebel chercha comment nommer les garderies, qui n'étaient encore que des salles d'asile où l'on réunissait — sans les occuper — des jeunes enfants dont les mères travaillaient dans les premières manufactures de l'âge industriel, il s'arrêta au mot « Kindergarten » dont la traduction littérale fut « jardin d'enfants », et fonda ainsi le premier principe qui sert encore de base à toute l'éducation nouvelle d'aujourd'hui : le respect de l'enfant comme le bon jardinier qui respecte d'abord les plantes qui lui sont confiées sans chercher à faire produire des pommes à un rosier ou des poires à un lilas.

Froebel dans ses « Causeries de la Mère » ne s'adressait pas aux institutrices qui ne convenaient pas à un âge aussi jeune mais à des éducatrices qui partagent avec les mères les qualités de patience et d'émerveillement devant la beauté du monde.

C'est pourquoi sans doute aussi que le Ministère de l'Instruction Publique d'alors, transforma en « Ecoles Maternelles » — on n'avait pas encore osé supprimer le mot « école » — ses anciennes salles d'asile. Mais il serait injuste de ne pas rendre hommage à Mesdames Pape-Carpentier, Brès et Pauline Kergomard qui ont beaucoup contribué à l'amélioration des premières salles d'asile.

Aussitôt après Froebel, des jeunes filles « de bonne famille », comme on disait alors, résolurent de consacrer leur vie à élever, tout en les respectant, ces petits « gamins des rues ». C'est ce qui explique les salaires si bas actuels des Jardinières qui comptaient sur leur famille pour subvenir à leurs besoins. Les temps ont bien changé depuis !

Peu après la mort de Froebel s'ouvrit à Berlin la première Ecole de Jardinières d'Enfants en même temps qu'une formation pour enfants plus grands qu'il fallait empêcher de trainer dans la rue en attendant le retour tardif de l'usine des parents, avant qu'il ne soit encore question des lois sociales qui viendront ensuite.

Froebel et Pestalozzi, dont Froebel s'inspirait, ont pensé d'abord que la famille est le meilleur milieu pour y élever des jeunes enfants ; mais toutes les familles ne sont pas éducatrices et — ce sont les psychologues contemporains qui nous l'apprennent — il est bon pour l'enfant de se trouver mêlé aux enfants de son âge. Ainsi donc le Jardin d'enfants est-il bon pour tous.

En 1900 déjà, « Le Moulin Vert » à Paris faisait bénéficier ses jeunes enfants des bienfaits du Jardin d'enfants avec, pour commencer, des éducatrices venues de la Pestalozzi-Froebel Haus de Berlin. J'ai connu la dernière de celles-ci en 1913. A peu près à la même époque, de son côté, Mlle Gahéry, à Charonne, ouvrait à l'Union Familiale un Jardin d'enfants et une Ecole de jardinières qui durent encore aujourd'hui.

Le docteur Maria Montessori, en 1906, ouvrit sa première « Casa dei Bambini » dans une maison ouvrière de Rome, où elle mit en application ses travaux et ses découvertes, après étude des éducateurs français Itard, Séguin, Bourneville, et plus près de nous, Binet, Simon, etc.

En 1908, Mlle Fanta, professeur d'Allemand à l'Ecole de Sèvres, fonda l'Union froebélienne française et en 1911 s'ouvrirent les premiers cours de la section pédagogique du Collège Sévigné qui durent encore aujourd'hui.

En 1921, l'Etat crée un cours semblable à l'Ecole Nationale de Sèvres. Le Diplôme s'obtient par concours, après deux ans

d'études. Les Lycées Molière, Jules Ferry et Victor Duruy ont alors des Jardins d'enfants prospères qui furent supprimés en même temps que les classes primaires des lycées. Depuis 1931 il n'y a plus de préparation spéciale dans les établissements de l'Etat qui avaient pourtant formé des éducatrices aussi remarquables que Mlle Madeleine Faure, et Mlle Sfoeckel qui mit en application au Lycée de Sèvres les idées éducatives de Mlle Amieux, l'ancienne directrice de l'Ecole Normale de Sèvres.

Les Habitations à Bon Marché, devenues depuis Habitations à Loyer Modéré de la Ville de Paris, consacrent le rez-de-chaussée de leurs immeubles à des Jardins d'Enfants réservés aux locataires. Il y a maintenant plus de vingt de ces Jardins à Paris.

Après la fondation des Instituts Catholiques de Paris, Lyon, Bordeaux, Angers, Lille, etc..., on a assisté à l'ouverture des Ecoles de Jardinières des Heures Claires dans ces différentes villes. En 1931 ces écoles se réunirent pour un examen commun qui contribua grandement à la valeur de l'enseignement donné dans ces diverses écoles, obligées à un même programme et dans lesquelles le diplôme acquérait plus de valeur.

Maintenant l'utilité des Jardinières d'enfants est plus que jamais reconnue par les psychologues contemporains des fondateurs dont les récentes découvertes ont confirmé l'enseignement qui nous était donné dans les écoles de jardinières il y a plus de trente ans. On a même décidé ces dernières années de faire bénéficier de la présence d'une Jardinière les aînés des crèches qui ont besoin d'autre chose que des soins éclairés de la puériculture.

La première fois que j'entendis parler de « Jardin d'enfants », ce fut par les deux volumes de Félix Klein : « Mon fil-leul au Jardin d'Enfants » qui correspondaient à mes préoccupations d'alors. Je décidai d'approfondir la question et je vins l'hiver suivant à Paris, au Jardin d'Enfants du Moulin Vert, alors dirigé par une Allemande, diplômée de Pestalozzi-Froebel Haus de Berlin, Mlle Kotzenberg à qui je demandai des leçons particulières complétées par des cours au Centre Pédagogique du Collège Sévigné. Ce Centre formait déjà depuis plusieurs années des jeunes filles destinées au Jardin d'Enfants. Après deux ans

de cours théoriques sur la pédagogie et la psychologie des jeunes enfants, elles suivaient des cours de géographie, d'histoire naturelle, de travaux manuels, de dessin, de gymnastique, de danses et de chants, et, le matin, elles faisaient des stages pratiques dans des Jardins déjà existants.

Ce fut au cours de l'un de ces stages pratiques que je rencontrai Alice Herz, qui avait élevé à Auteuil une petite école à la mémoire de son mari, brillant normalien, tué par l'ennemi à la première guerre mondiale. Mme Herz avait, mieux que quiconque, le sens de la nature, et à sa disciple et successeur Jeanne Brunot elle donna le goût des plantes et des oiseaux que leur petit jardin d'Auteuil pouvait abriter.

Un jeune homme est venu récemment demander à la propriétaire actuelle de la Petite Ecole s'il ne pourrait pas jeter un coup d'œil sur ce jardin qui avait déterminé sa vocation actuelle de naturaliste...

Depuis 1947, à la tête de l'Union Nationale du Jardin d'Enfants Français j'ai toujours essayé d'obtenir des Pouvoirs Publics un Statut des Jardinières qui permette à celles-ci de profiter des avantages réservés aux autres étudiants, et d'obtenir des salaires proportionnés aux études exigées d'elles, mais sans succès, jusqu'à présent.

J'espère que d'autres réussiront mieux dans un avenir prochain.

J. GIRARD.

Jardins d'Enfants et méthodes actives

La formation des jardinières d'enfants tire ses sources des grands principes de l'éducation nouvelle :

Comme le rappelle l'article de Mme Girard, la création des premiers jardins d'enfants révèle, à l'origine, le désir de transformer la « garderie » de l'asile en un lieu d'accueil où l'enfant trouve un milieu dans lequel il ait la possibilité d'être actif.

Il suffit d'aimer les enfants et de les regarder vivre pour comprendre que l'activité est aussi nécessaire à leur développement que la nourriture, la lumière, l'eau. Que cette activité n'est positive et constructive que lorsqu'elle peut se manifester dans une zone de liberté suffisante pour que l'enfant puisse y exercer sa faculté de choix, y ressentir avec joie la confiance que lui fait l'adulte, poursuivre jusqu'au bout et réussir ce qu'il entreprend, et ainsi conquérir par degrés son indépendance, sa sécurité, sa sérénité.

Ce que le cœur et l'intuition des pionniers ont senti et découvert, les travaux des psychologues et des maîtres de l'Éducation nouvelle (éducateurs, médecins) l'ont démontré à travers leurs expériences concrètes.

C'est en se nourrissant de leurs œuvres, en puisant à ces sources que les Jardinières d'enfants trouvent le moyen d'approfondir le sens de leur vocation et de perfectionner la technique de leur métier en comprenant de mieux en mieux par quelle attitude l'adulte peut aider l'enfant.

Une lumière nouvelle a été projetée sur ces premières années de la vie sur lesquelles les Jardinières ont mission de veiller et dont nous savons aujourd'hui comment elles se trouvent à l'origine de tant de comportements d'adultes.

Or l'éducation des premières années demande seulement, comme le savait déjà Froebel, un milieu favorable à l'épanouissement et à l'activité de l'enfant :

Un enfant heureux et confiant désire spontanément agir, connaître, découvrir.

Ce sont de grandes éducatrices comme Mme Montessori, à Rome, Mlles Audemars et Lafendel, collaboratrices de Claparède, Piaget, Bovet, à Genève, qui ont montré que, par ses expériences personnelles seulement la pensée de l'enfant s'édifiera et se fera jour à travers une série d'observations suscitées par ses manipulations et ses différentes possibilités de contact avec le monde.

L'équilibre psychique importe plus jusqu'à six ou sept ans que l'activité « intellectuelle » qui n'existe pas encore à proprement parler, mais doit à ce moment là prendre naissance et s'enraciner dans un vaste champ d'activités concrètes, motrices, sensorielles permettant à l'enfant d'avoir une notion réelle et vécue des choses elles-mêmes avant d'être mis en présence des symboles abstraits que constituent les lettres et les chiffres.

C'est de son action même que jaillissent sa pensée, son jugement, sa possibilité de comprendre.

La richesse et la variété de possibilités d'action ont pour but d'amener l'enfant au-dessus de la difficulté, de la cerner par tous les côtés, afin qu'à l'instant où celui-ci se trouve mûr pour le travail scolaire, lire, écrire et calculer, surgissent naturellement dans son champ d'action comme des exercices parmi les autres. Il s'y livrera alors avec une sécurité presque immédiate parce qu'il y aura été préparé de loin, par des voies de prime abord, indirectes, mais qui ont suivi en réalité le chemin naturel de son âge, et de ses intérêts successifs les plus spontanés et les plus profonds. C'est pourquoi le rôle de la jardinière est ici de suivre les progrès de l'enfant et d'y répondre à l'aide d'un matériel approprié et d'un cadre suggestif, toujours vivant. Il s'agit d'aider l'enfant à la découverte et, quand il a trouvé, d'intervenir pour l'aider à prendre conscience de sa découverte et la lui rendre utilisable pour franchir le pas suivant.

Chaque enfant doit être mis en mesure d'acquérir le développement général qui seul lui permettra d'appliquer son intelligence aux connaissances scolaires. Il s'agit non pas de maintenir ces petits dans la douceur trop facile d'occupations distrayantes pour eux, mais de leur donner le fond de calme, d'ordre et de liberté sans lequel personne ne peut trouver son équilibre, sa force, sa maîtrise, son esprit d'initiative, en un mot se trouver lui-même.

C'est l'esprit de l'éducation nouvelle qui a permis aux jardinières d'enfants d'éclairer leurs recherches, de formuler avec précision leur but, qui a transformé leur vie de simple bonne volonté et amour des enfants en un véritable métier, plus conscient de lui-même, plus réfléchi.

C'est l'esprit de l'éducation nouvelle encore qui permet à nos recherches, à nos efforts, de déboucher sur un horizon plus vaste. C'est un moment triste pour une jardinière que celui où, quittant de petits enfants heureux et libres, elle pense qu'ils vont être soumis à une discipline, un programme, un cadre de vie dans lesquels ils n'auront plus la joie de se sentir « chez eux » — les classes actives donnent son sens et son prolongement au travail des premières années.

Mme Montessori disait que l'enfant est le père de l'homme. En la paraphrasant on pourrait dire que le jardin d'enfants est le père de l'école active.

L'enfant, comme il se doit, va plus loin que le père ; il grandit ; il embrasse la situation de bien plus haut.

Nous marchons vers un temps, nous y sommes déjà, où l'école active donnera le jour à un nouvel enfant qui, à son tour, la dépassera par ses pouvoirs, par le besoin que le monde a de lui, par l'étendue des champs en friche qui l'attendent.

Dans le « Tiers-monde », des millions d'êtres humains aspirent à une vie meilleure, à une éducation, à une instruction, à des techniques les acheminant vers une promotion nouvelle.

Dans quel esprit, munis de quelles inspirations, les hommes de l'ancien monde leur donneront-ils la main ?

Les expériences les plus réussies de l'UNESCO, le grain nou-

veau semé par les premiers centres sociaux d'Algérie, montrent que, face à ces tâches immenses, c'est l'esprit de l'éducation active qui, tel un mince filet d'eau vive, permettra à l'espoir des hommes de frayer son chemin.

Hier les bambins des « Kindergarten » de Froebel ; aujourd'hui les écoliers des classes nouvelles et pilotes, les jeunes des centres d'entraînement et de certains foyers de jeunes travailleurs. Demain des adolescents et des adultes d'outre-mer formeront une longue chaîne, très mince, mais très solide, dont chaque maillon communiquera au suivant les secrets de la vie.

Respect de l'être humain.

Amitié et confiance.

Sourire et humour.

Liberté.

M. RIST.

Je vais vous raconter une histoire...

De nombreux ouvrages, de nombreuses études ont paru, relatifs aux contes et histoires pour enfants : analyses de contes, choix de ceux-ci en raison de l'âge et du sexe des auditeurs, comment bien raconter. Nous ne traiterons ici aucun de ces sujets et nous nous limiterons au « quand ? » et au « où ? » : quand peut-on, quand est-ce utile de raconter des histoires aux enfants, où le faire, en quel lieu ? Les réponses à ces questions nous les déduirons logiquement des quelques exemples suivants :

Sanatorium

Lorsqu'elle apparut à l'extrémité de la terrasse où, immobilisés sur deux rangées de lits parallèles, les petits malades prenaient leur bain de soleil, il se produisit parmi eux une sorte de réveil, les têtes se soulevèrent, chacun s'ébroua — un tout petit peu — mais surtout les regards brillèrent et de tous côtés s'épanouirent des sourires. Elle venait, comme chaque lundi, lire à haute voix l'histoire merveilleuse de Nils Holgerson. Toute la semaine on s'était remémoré le précédent épisode, qu'allait-il arriver cette fois-ci ? Elle s'assit, une infirmière rapprocha les lits les plus éloignés, et tandis qu'elle ouvrait le livre, son plus proche voisin lui dit : — « tu sais, j'imagine que c'est moi Nils, et que je vole là-haut dans le ciel sur une oie. »

Les réfugiés

Episode de l'exode : un beau matin un paisible village fut « envahi » par plusieurs centaines de réfugiés de la région parisienne dont les enfants désœuvrés, grisés par la liberté et l'espace, audacieux et débrouillards, mirent à sac aussitôt les jar-

dins et les vergers d'alentour. Il fallait les apprivoiser, les occuper, les distraire afin de les discipliner. Or c'était des indépendants, des « durs ». La première réunion eut lieu sur la place du marché, et elle commença par une histoire racontée au pied d'un arbre, à ceux qui désireraient l'écouter. Le noyau d'enfants groupés sur le gravier autour de la demoiselle (également assise par terre) s'accrut rapidement de curieux vite attentifs. Ainsi prit naissance une série d'activités à participation volontaire (loisirs dirigés — bibliothèque — « école ») qui occupèrent les enfants réfugiés durant les huit semaines de leur présence dans le village.

Les petits

Rien n'avait été prévu pour eux. En fait on ne les attendait pas, ils avaient été amenés par leurs grands frères et leurs grandes sœurs. Ils étaient là, les bras ballants, intimidés et bousculés, — une gêne, quoi ! C'est alors que quelqu'un eut l'idée de les entraîner dans un coin et de leur raconter une histoire. Les grands (les ayant oubliés) purent se livrer à l'aise à leurs jeux tandis que, réchauffés par l'intimité qui régnait autour de la dame, transportés dans un monde merveilleux, vivant et amusant, les petits ne sentirent pas le temps s'écouler.

Le retour

La journée avait été longue : trajet en chemin de fer, visite de la ville, des monuments, attente, piétinements, émotions et excitations dues à tant de choses nouvelles, mobiles et bruyantes, puis retour en train et, maintenant, la perspective de cette longue marche jusqu'à la maison. — « Je suis fatigué — quand est-ce qu'on sera arrivé ? — j'ai mal au pied... » Que faire ? — « ...je vais vous raconter une histoire... » Et miracle, le pas reprend ferme et régulier, personne ne songe plus à son pied, à sa fatigue — ... et nous voilà déjà arrivés ! »

L'accident

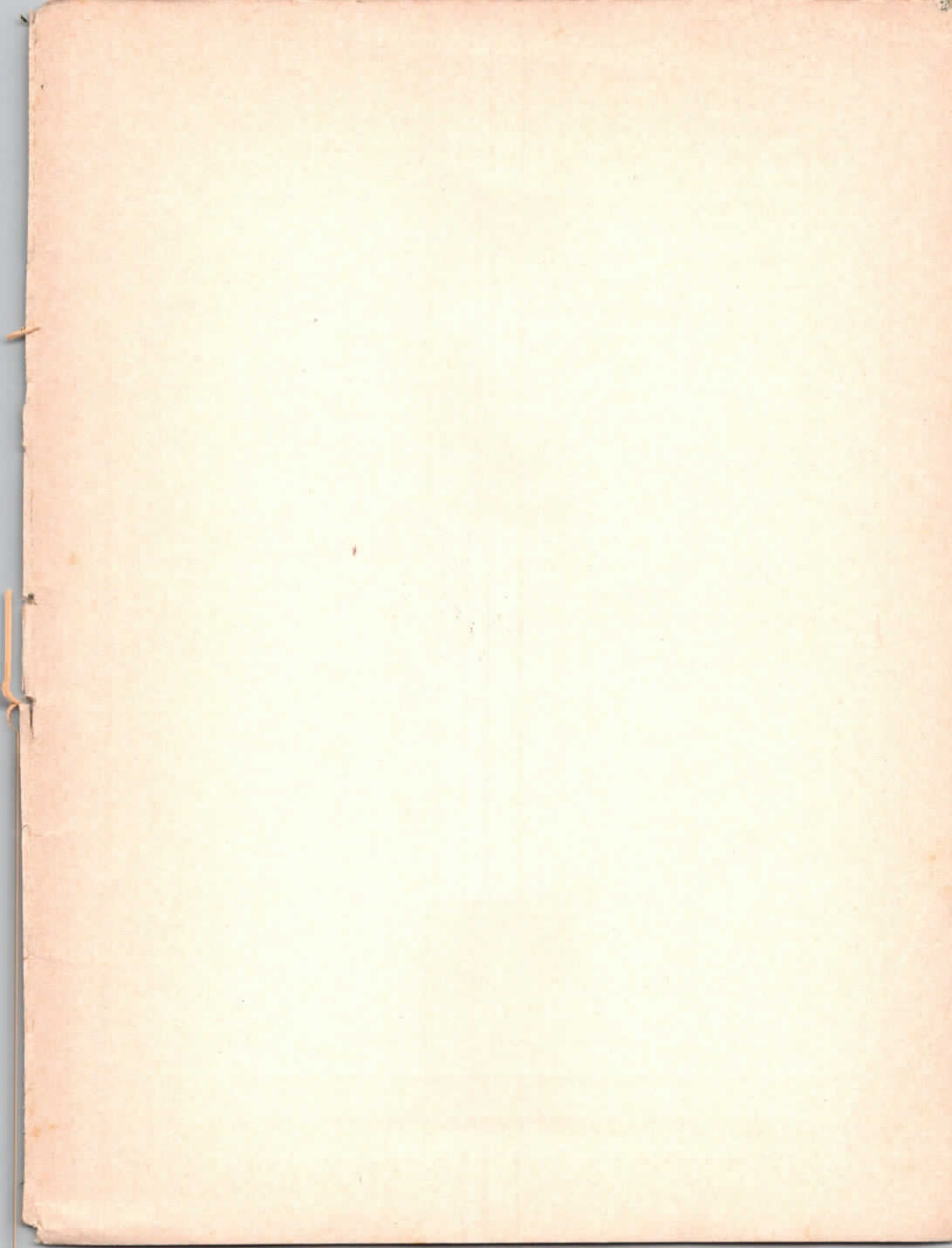
Un enfant est tombé, son genou saigne, il arrive en boitant

et en pleurant escorté par un groupe animé qui raconte, accuse ou simplement se bouscule pour voir. Le blessé, stimulé par le drame qu'il déclanche, gémit et pleure de plus belle. Une fois le genou lavé, comment apaiser l'enfant, rétablir le calme parmi ses camarades ? — Assieds-toi là, connais-tu l'histoire du... ? »

Citerons-nous encore l'histoire qui distrait et console les enfants que leurs parents viennent de quitter pour une longue séparation. L'histoire traditionnelle, toujours la même, racontée par les mêmes personnes chaque année, à la même occasion, que tous finissent par connaître par cœur, mais qu'on ne se lasse jamais d'écouter. L'histoire vraie ou la légende évoquée au pied d'une statue mythologique, au cours de la visite d'un vieux château, assis face à la mer, en contemplant une fleur ou une araignée, enfin à propos d'un spectacle inusité, d'un incident, d'un son, d'un parfum.

— « Je vais vous raconter une histoire... », paroles prononcées depuis qu'il y a des hommes sur la terre et des enfants pour les écouter. Même joie, même attention, même silence, mêmes angoisses, mêmes rires, même évasion.

Yvonne LETOUZEY.





L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

5, avenue Claude Vellefaux, Paris X^e