

*l'école nouvelle
française*

REVUE DE

.....

L'ÉCOLE
NOUVELLE
française

88

H. DIETZ

L'HONNÊTÉTÉ
DANS LES COMPOSITIONS
ET LES EXAMENS



MAI 1961

AVANT-PROPOS

Nous ne saurions trop remercier M. Heinrich Dietz, *Regierungs, direktor* à Tübingen (Allemagne), de nous avoir permis de traduire et de présenter à nos lecteurs l'article « brûlant » qu'il a publié dans l'excellente revue *Bildung und Erziehung* au mois de mars 1960. Il y a présenté avec netteté, avec courage, un grave problème moral et pédagogique, que tant de maîtres, comme il le dit si justement, feignent d'ignorer. Ce problème, certes, l'éducation nouvelle le résout aisément — mais quand ? dans combien de temps ? Les pénétrantes réflexions de M. Dietz arriveront-elles enfin à convaincre ceux qui se qualifient de « maîtres », qu'ils doivent mériter ce titre en ayant avec leurs élèves cette attitude qu'il leur recommande. Comment peut-on obtenir la confiance quand on se refuse à la donner ?

Et remercions aussi Mlle Parent, professeur d'allemand à « La Source », qui a bien voulu se charger de cette traduction souvent difficile.

R. C.

L'Honnêteté dans les compositions et les examens

1. Le double aspect de la camaraderie

Dans notre enseignement secondaire une question plus importante que nous ne voulons l'admettre n'a suscité qu'un intérêt relatif : c'est la question de l'honnêteté dans les compositions et les examens. Toutes sortes de problèmes pédagogiques et de perspectives fondamentales s'y rattachent. Il s'emmêle de l'administratif et de l'humain dans ce nœud dangereux. La question fait partie de ces sujets que l'on ne traite jamais assez à fond dans les entretiens pédagogiques, et qu'on évite la plupart du temps. C'est un sujet tabou, dont on discute un cas de temps à autre, mais qui est rarement approfondi.

Fort heureusement on ne constate que rarement ce manque d'honnêteté dans les compositions et examens. Mais qui pourrait quand même prendre la responsabilité de se débarrasser d'un si important problème en le passant simplement sous silence ? La question de l'honnêteté (morale des écoliers, cas de fraude, graves abus de confiance) touche au point névralgique de la vie commune, aux problèmes de la responsabilité commune et aux difficultés de toute espèce que causent un certain mode d'avancement et la réduction de la vie scolaire à des épreuves et à des notes. Les conflits résultant de ces difficultés doivent être examinés dans leurs causes et leurs conséquences, afin de pouvoir coordonner les formes dans lesquelles le domaine scolaire se rencontre avec notre morale générale déterminée par chaque

situation particulière. Inutile de dire : « Il en a toujours été ainsi », ou « Dieu merci, il n'arrive chez moi rien de tel ». Nous serions bien étonnés si nous savions combien cette attitude de refus touche la vie des jeunes. Quelques discussions et enquêtes me l'ont montré.

Nous étudions la morale générale et nous constatons rapidement des façons d'agir nettement opposées aux principes de cet enseignement. Nous nous plaçons devant un problème religieux et nous constatons un relâchement de la conscience chez des jeunes gens qui fournissent les meilleures réponses théoriques et sont les chefs de mouvements de jeunes (des exemples concrets sont présents à l'esprit de l'auteur). Au cours d'allemand nous parlons des sources pures de la vie, et nous constatons que la plus profonde compréhension (théorique) s'est rencontrée chez un jeune qui apportait ses notes dans sa poche à la composition d'histoire. Nous encourageons la responsabilité collective, parlons de confiance, et nos espoirs sont déçus par des abus de confiance.

Prenons-nous ces choses trop au sérieux ? Ne font-elles pas tout simplement partie des petits péchés bénins de la vie quotidienne, tant que nous avons un mode de jugement trop strict ? Ne devons-nous pas ne pas trop prendre au sérieux cette façon de « corriger la fortune », ce pourcentage (peut-être insignifiant) de façons malhonnêtes de surévaluer son propre travail. Peut-être ne sommes-nous pas tout à fait persuadés nous-mêmes que la constatation par une note de la nourriture spirituelle soit l'unique moyen de juger un homme.

Un élève intelligent d'un petit lycée de province, à ma question : « Pourquoi as-tu triché ? » me répondit : « J'ai trouvé un contraste énorme entre l'insignifiance de la question posée et tout le grand sérieux du bulletin de notes. » A la même école, où j'avais à m'occuper de l'état de la moralité collective, je tombai dans une discussion passionnée sur cette question. J'ai rarement vu des élèves de première ainsi pris par le sujet. On aurait pu croire que c'était une question de vie ou de mort. Et le motif ? Une camarade de classe qui, dans un travail scolaire effectué par ses seules forces, avait obtenu une note très faible, s'était à

ce sujet violemment emportée contre quelques-uns de ses camarades qui avaient été mieux notés — et avaient obtenu un succès surprenant par des moyens déloyaux.

Ce fut le sujet d'un débat passionné. La camarade avait demandé au professeur de surveiller plus sérieusement et d'établir pour tous les mêmes conditions de concurrence. Est-ce encore là de la camaraderie ? « Bien sûr, disaient les uns, car elle demande qu'on impose à toute la classe les mêmes conditions pour le travail imposé. » « Non, elle a trahi. Elle a manifestement nui à la communauté de la classe. » « La communauté ? Y avait-il donc encore communauté quand quelques-uns trichaient (copiaient) et obtenaient ainsi de bons résultats, pendant que d'autres en toute honnêteté obtenaient un 4 ou même moins. » Mais dans « la lutte pour la vie » certains moyens ne sont-ils pas permis, qu'une conscience scrupuleuse rejeterait en toute autre circonstance ? Pour Hans et Joachim il s'agit tout simplement de « passer ». Le père Klans est coléreux et lui fait une scène terrible à chaque mauvaise note. Peter et Eugène veulent à tout prix se consacrer à leur dada (la physique). N'est-il pas raisonnable de laisser de côté d'autres matières ? Ils n'ont pas pu trouver de temps libre pour la préparation de la composition d'histoire. Pour Fritz cela n'était pas réellement nécessaire ; mais il ne voulait pas apprendre sérieusement une leçon qu'à son avis il aurait oubliée 4 jours après. Dieter défend ses loisirs ; il est ce qu'on appelle — dans le camp bourgeois — un paresseux. Dans le camp protestataire tout le monde est représenté : les forts qui pratiquent la fraude comme un sport (qu'ils en aient besoin ou non), les « révoltés », les vantards, les besogneux (qualifiant leur action douteuse de légitime défense, parce qu'ils n'arrivent pas à se maintenir à flot). Même des ambitieux sont parmi les délinquants, simplement parce qu'ils ont plaisir à une bonne note.

Regardons un peu les révoltés. Ils trouvent à redire à tout, aux questions de mémoire, à « l'organisation policière » fonctionnant pendant — et même avant — le travail, à la méfiance que tout cela exprime. Ils protestent contre le ton de l'interrogation, contre les interrogations elles-mêmes (qui leur paraissent

« saugrenues »). Comment ne pas être tenté d'essayer les moyens anciens et nouveaux de « corriger la fortune. » (1) Corriger la fortune, truquer, rafistoler les notes, se maintenir sur l'eau, etc., vocabulaire innocent pour toutes les ruses possibles du débrouillard. Il utilise les notes écrites, le langage par signes, l'échange des cahiers, les bouts de papier qu'on se passe, le petit dictionnaire de poche, et tous les moyens de lutte grâce auxquels l'intéressé acquiert le droit à la vie personnelle et aux loisirs. Après tout on court un risque, si on est pris, tant pis, on ne peut refuser à ce jeu un caractère sportif.

La lutte pour le juste et l'injuste, pour une juste compréhension de la camaraderie et de la communauté scolaire, que la camarade considérée (appelons-la Ursule) a déclanchée, se répand dans toute l'école. « Qu'était une vraie camaraderie ? C'est bien sûr quand un élève passe sa formule mathématique à un camarade nerveux et désespéré. Qu'est-ce que la bonne attitude ? Sûrement pas celle de l'élève qui ferme soigneusement son cahier ou le cache avec son buvard aussitôt qu'il sent derrière lui le regard d'un camarade en quête d'un secours. « Qu'est-ce que la morale chrétienne ? » Naturellement quand on pratique l'amour du prochain dans son sens originel, quand on donne au camarade — au prochain — l'aide nécessaire. C'est cela, l'amour du prochain ! C'est l'aide pratique dans des conditions difficiles, quand on est pour le prochain « le bon Samaritain », et qu'on ne l'abandonne pas aux voleurs de grand chemin.

Mais qui sont donc ces vertueux qui donnent raison à Ursule par égoïsme, peut-être par esprit de rivalité, ou par une morale mal comprise ? « De pâles arrivistes, de plats hypocrites, de lâches flatteurs sans vie ni force ? » Ainsi se déchainent les passions au lycée de H. Je suis ainsi tombé dans cette atmosphère de haute tension et je dois m'occuper d'instruction morale. Instruction morale ! Peut-être n'est-il pas déplacé de mettre au milieu du beau terrain de la théorie le bloc épineux de la question de confiance. Confronter l'épineux avec le fondamental, la théorie avec la pratique brutale.

(1) En français dans le texte (N.D.L.R.).

La communauté devrait puiser sa vie à des sources pures. C'est ce que nous enseignons, et ce qu'apprend une jeunesse plus ou moins réticente. Elle ne dit ni oui ni non. Elle écoute les mots de loin, elle garde volontiers ses distances à l'égard des théories, et évite souvent les vrais problèmes. Chaque fois qu'elle le peut, elle évite de se prononcer. Mais la communauté a bien ici un double fondement, quand l'un se sent la conscience touchée alors que les autres parlent de camaraderie, « Voyons, mes garçons, nous voulons avoir ensemble une honnête et franche discussion. Ne plus pouvoir se comprendre, cela est toujours grave. Je me place sur la grosse barrière qui sépare notre classe en deux partis. Laissez-moi faire l'arbitre. »

Cette nette façon de procéder décontracte. Si le représentant des adultes n'élève pas les uns jusqu'au ciel et ne condamne pas les autres à l'enfer, on peut choisir son parti. En fait je n'ai que rarement assisté à une discussion aussi vivante sur les problèmes externes et internes de la communauté. Chacun prend parti, chacun est ouvert et sincère : on va droit au cœur de la vie en commun, domaine où la compréhension est nécessaire. C'est un sujet prenant et stimulant qui fascine les jeunes dans la mesure où il prend racine dans une situation actuelle. On peut ici discuter à fond tant de choses et de valeurs que l'on n'aborde d'ordinaire que théoriquement et qui, par suite, perdent de leur intérêt.

Qu'est-ce que la communauté ? Une classe est-elle une communauté, une « communauté de travail » ? La communauté de ceux qui sont condamnés à la même peine ? Quelles sont les lois de cette vie collective ? Le professeur fait-il partie de cette communauté ou en est-il un élément perturbateur ? Qu'est-ce que la justice et la loyauté, la camaraderie et l'esprit d'association ? Qui peut juger ces valeurs mieux que nous, nous les intéressés ? Avons-nous besoin ici des adultes avec leur morale différente ? Ne vivons-nous pas dans un état de forte tension créé par les examens (baccalauréat, passage de classe, etc.) et une pratique scolaire pas toujours compréhensive ? Le diplôme, nous en avons besoin, mais sur le chemin qui mène au diplôme, tant de choses nous paraissent peu actuelles, sont pure tradition, vieilleries,

simple remplissage. Nous aussi nous avons nos conceptions personnelles de la liberté et des loisirs. Et l'organisation scolaire ? Ce n'est pas nous qui l'avons faite ? La morale ? nous tenons pour nécessaire et bon ce qui aide le camarade au moment présent, nous ne voulons pas penser à l'année prochaine. C'est maintenant qu'il doit s'en tirer.

Je devine que c'est trop demander aux jeunes que de comprendre qu'un succès momentané — obtenu avec des moyens douteux — est en fin de compte un échec. A quoi servent alors des exhortations ? « Je puis vous assurer que dans les écoles anglaises il en va autrement. Là on trouverait indigne d'obtenir un succès par des moyens malhonnêtes — attitude sportive — » « Vraisemblablement on ne tient pas tellement là au bulletin, il y a d'autres conditions de passage. Peut-être aussi une autre tradition. Lisez donc un peu les journaux d'étudiants de l'arrière grand-père, du grand-père — et du père. Ce dernier sera soigneusement gardé sous clef, mais que ne découvrirait pas un bon flair ? » — Mais tout doit-il donc être immuable, vous n'êtes pas tellement partisans de la tradition et n'avez-vous pas parfois un sentiment de vide, d'inutilité ? — Si, parfois. Par exemple avec le Dr P. — Tiens, pourquoi avec lui ? — Difficile à dire, peut-être parce que c'est un professeur très honnête et qui mérite la confiance. Mais il n'est guère difficile de copier avec lui, il ne regarde pas quand un de nous tire des notes de sa poche. Oui, avec lui on pourrait essayer autre chose ».

« Confiance ! C'est un mot bien important que vous avez lancé dans le débat. Très peu copient avec le Dr P. Et ceux qui le font éprouvent un sentiment d'inutilité. N'est-ce pas ? Alors pourquoi le faites-vous ? » Ils ne savent pas au juste. Pour certains c'est simplement devenu une habitude. Réellement cela ne devrait pas arriver. « Vous êtes quand même une drôle d'équipe : avec l'un, vous copiez parce que ses méthodes « policières » vous dégoutent, et avec le Dr P., qui a une grande confiance en vous, vous le faites par habitude. Et aussi par paresse et par lâcheté — appelons les choses par leur nom ! » Je remarque que le Dr P. n'est pas le seul qui ait fait appel — sans paroles, simplement grâce à sa confiance humaine — à votre sentiment de

l'honneur, qui ait au moins formé en une grande partie de la classe, une attitude honnête. Beaucoup dépend, donc aussi du professeur : son comportement, sa loyauté, sa générosité peuvent créer cette attitude. Générosité ? Oui, c'est elle surtout qui, dans ces situations, crée la conscience. On doit pouvoir guider quelqu'un sur le chemin de la confiance au lieu de le condamner du haut de la chaire. Des interrogations écrites, cela ne doit pas être des comptes de sottises, des pièges, demander des énumérations ou le chargement de la mémoire, elles doivent être utilisées intelligemment, avoir pour but la recherche des qualités d'ordre, d'analyse, de démonstration, de comparaison, avant tout d'analyse. Le caractère personnel du travail empêcherait alors de copier. Ce qui va de soi d'ailleurs quand il s'agit d'une rédaction. Les exercices de mémoire sont les lieux de prédilection de cette « technique de la défense » employée par les ingénieurs.

Jé remarque qu'on se concentre peu à peu et qu'on en vient à la question primordiale : Comment pourrait-on faire autrement ? Même les « inébranlables » font des suggestions, et ce sont eux qui sont les plus profondément touchés. Les propositions ne sont d'ailleurs pas mauvaises. La faculté de penser doit être davantage valorisée. Un seul professeur devrait enseigner dans la classe plusieurs matières pour qu'une réelle confiance y règne. Ainsi ce professeur pourrait prendre sous sa tutelle les instables, les faibles — ou les cerner de plus près. Des nouveaux — souvent enfants de réfugiés — seraient souvent tentés d'avoir recours à tous les moyens pour se raccrocher à la classe. C'est eux surtout que l'on doit préserver de la tentation. Il faut avouer que c'est d'une meilleure camaraderie « d'encadrer » les faibles que de leur passer son cahier. Evidemment cette dernière façon de faire est la plus commode pour les deux parties. « Qu'est-ce que cela veut dire, encadrer ? Leur expliquer les devoirs difficiles, préparer avec eux un travail de classe, leur faire connaître de temps en temps une bonne méthode de travail (1). »

Les tentations deviennent souvent trop fortes quand on

(1) C'est-à-dire introduire dans la classe le travail par groupes (N.D.L.R.).

change de classe, d'école et de maître. Quand subitement les résultats baissent sans que l'élève en soit responsable. Mesures différentes, difficultés de passage, angoisse qui en résulte, tout cela est souvent la cause de la tendance au copiage. Partout où l'existence se réduit à des devoirs, des notes et une place dans une série, on doit admettre une légitime défense.

2. Principes et exemples

Quand on écoute tous ces arguments, on ne peut se soustraire à l'impression que le climat de la classe est dans des cas de ce genre déterminé par « le dernier rang ». C'est pourquoi la classe en sa totalité, s'innocentant, se couvrant, rejette toujours la responsabilité sur les véritables instigateurs. Ceux qui donnent le ton et cherchent à faire de la fraude un « délit de gentilhomme », qui ne cessent de présenter les difficultés scolaires, de se défendre avec désinvolture contre la situation de l'examen comme contre l'accusation muette des bons élèves, c'est toujours dans « le dernier rang » qu'on les trouve. Leur façon de se débrouiller agit sur ceux qui manquent de maturité et se trouvent dans des situations critiques. Ils vivent des faiblesses psychologiques de leurs camarades et de la maladresse de certains maîtres. Ils jouent le rôle du débrouillard qui se dispense du travail honnête pour masquer son insuffisance. Mais leur agressivité est favorisée par le fait que même le bon élève n'apporte en classe qu'une partie de sa personnalité et ainsi ne peut s'y épanouir pleinement. Là où la valeur de l'individu est réduite à des compositions et à des notes, l'école ne peut évidemment trouver l'individu honnête en sa totalité.

La force de suggestion du « dernier rang », dans le domaine de la morale scolaire, est encore accrue par le fait que beaucoup d'élèves convenables ne comprennent pas le sens d'un travail ou même de toute une discipline. Pour beaucoup de ceux qui voient leurs aînés au travail, apprenant la conjugaison, la contagion psychologique se conçoit. Dans la vie en commun d'un groupe ou d'une classe se manifeste une sorte « d'émigration intérieure. » (H. H. Muchow). L'évasion hors de la règle, de l'ordre, est soutenue par ceux qui, pour différents motifs, ne veulent pas avoir en face de l'école une attitude positive. Ce qu'ils expriment

dans leur jargon par une dépréciation des examens de contrôle et des examens en général, et aussi bien de l'élève « calé », du « bûcheur ».

Que le terrain dans nos lycées, soit souvent favorable à une telle attitude, il y en a plusieurs causes, qui varient d'un lieu à l'autre et d'une classe à l'autre. Ruppert indique ainsi le rapport entre l'extrême climat de travail et l'esprit de la classe : « Les écoliers acceptent ce climat, quand le jugement du professeur sur les différents camarades de classe est identique à celui des élèves entre eux. Mais quand un groupe d'élèves ou à plus forte raison la classe toute entière n'acceptent plus le mode de jugement du maître, alors les plus opposants deviennent les leaders, un fait qui se manifeste souvent à cause de l'excès de tension dû à trop d'exigence de rendement. »

Ainsi quand les leaders (les déçus, les « faibles ») sont toujours aux aguets et comptent sur l'immoralité collective, pour justifier leur conduite, il n'en faut pas beaucoup pour que se manifeste la tendance à « corriger la fortune » : atmosphère de travail étouffante, peur de l'examen, questions mal posées, jugement partial porté sur l'élève faible ou paresseux, le rôle surestimé que trop souvent il tient dans la classe, l'agressivité causée par l'appréciation du travail — Tout cela cherche une soupape. Qui se place au-dessus de l'ordre est reconnu comme un révolté. On ne lui en veut pas de ses provocations, parce qu'en même temps il court un risque « piquant ». Son exemple séduit. Même les plus inoffensifs, et avant tout les instables, se laissent séduire par une pseudo-dramatisation de la vie scolaire, la démanègeaison de l'aventure. Il arrive encore en outre que le professeur principal dramatisse volontairement la situation pour stimuler les élèves, annonce la composition longtemps à l'avance, la prépare et augmente graduellement la tension.

Il est tout à fait compréhensible que dans une classe « sous pression », les instables aient recours à des solutions de fortune. Les jeunes s'opposent à l'objectivité et veulent redevenir « les maîtres de leur destinée ». Se sentir livré pousse à la résistance. Ils tentent d'ignorer le système des devoirs et des notes qui leur pèse tant. L'insignifiance des questions posées et le grand sé-

rieux du certificat ont tendu l'atmosphère et ramolli les scrupules. L'optique troublée des jeunes apparaît quelquefois dans une autre argumentation. Si on veut les convaincre, « Laissez donc, disent-ils, ces tirades surannées, elles provoquent l'opposition. » De là viennent ces exigences partiales des adultes — professeurs, parents, prêtres, chefs de groupements, orateurs, ou journalistes de la presse pour les jeunes. Avant de chercher la paille qui est dans nos yeux, cherchez donc la poutre qui est dans les vôtres, votre manque de conscience quand vous devez payer vos impôts, vos manipulations subtiles en matière financière, votre immoralité quand il s'agit de tickets de chemin de fer ou de billets d'entrée (« si on te le demande, tu as 10 ans »). On est étonné de voir comme les jeunes sont bien renseignés sur les fautes des adultes ; ces fautes sont toujours rappelées au cours des discussions et rappelées à ceux qui veulent donner des avertissements.

Il ne fait pas de doute que les procédés impersonnels du professeur, jugement mathématique preuve d'anonymat, le « robotisme », comme disent les élèves, et, d'une façon générale, « l'anonymat de l'institution », tout cela crée un terrain favorable à la baisse de la morale scolaire. Le manque d'un vrai esprit d'équipe rend possible cette « fausse entraide ». Dans un compte rendu d'une discussion de ce problème j'ai trouvé cette réflexion qui est grave : « Dans l'anonymat des usines à baccalauréat, la responsabilité personnelle est bien peu de chose. Qui pourrait alors parler de conscience ? »

3. L'opinion personnelle des jeunes sur des questions de morale d'après des enquêtes

A l'école de B. deux élèves de première discutaient le problème de la fraude. Tout d'abord ils faisaient une distinction entre le problème du copiage dans les devoirs à la maison et celui du copiage dans les devoirs de classe et les compositions. Comme motifs du copiage étaient d'abord indiqués l'ambition et la peur de l'existence, et comme motifs subsidiaires l'incapacité, la paresse et le manque d'intérêt général ou partiel. A cela s'ajoutent

des raisons relatives à l'institution : manque de confiance réciproque entre les élèves et le maître. Nécessité d'adaptation à l'esprit régnant dans la classe, à la tradition « il faut hurler avec les loups », pour égaliser les chances. Doute sur le sens de la question posée, occasion fournie par l'étroitesse du local et la négligence du professeur. Ainsi le copiage et la fraude se présentent comme les éléments d'un conflit entre la peur de l'examen d'une part, et d'autre part le sentiment de honte et la peur d'être pris sur le fait. Ce sentiment de honte est d'ailleurs d'autant plus faible que le professeur traite les élèves anonymement et comme des délinquants possibles, et qu'on ne leur demande qu'un « savoir brut » (dates, vocabulaire, etc.). Par contre, disent les élèves, le regard plein de reproches d'un professeur qui prend un de nous sur le fait, peut toucher à fond notre conscience, s'il fait confiance à la classe et à des contacts humains avec elle. Ce qui vise surtout un devoir qui demande un travail personnel.

Extraits de comptes rendus de chefs de classe (seconde et première) à R. Motifs. 1) (présenté avec passion par la classe de 1^{re}) : Questions mécaniques de mémoire. Alors que le professeur intelligent organise le travail de telle façon que le copiage n'a aucun sens. Un exemple concret est cité. 2) Classes nombreuses, boîtes à bachot. On copie, quand on en a besoin, pour obtenir une certaine note moyenne. 3) Le professeur n'est généralement qu'un « compteur », l'élève le devient aussi. Dans les rares travaux écrits des grandes classes on ne peut se permettre un seul déraillement. L'interrogation orale ne sert que de complément dans les cas douteux. On ne copie pas, ou on copie moins, quand il s'agit de matières pour lesquelles l'intérêt de l'élève est éveillé et où il tient lui-même à obtenir un important résultat personnel. « Tentation » : les places serrées en classe excitent aux accommodements. On gagne du temps, surtout en mathématiques, quand on constate l'accord avec les voisins et qu'on évite ainsi de longs calculs. C'est d'ailleurs sans importance. « Aventure sportive » : avec des maîtres qui, avant chaque travail vous avertissent gravement avec de « longues tirades ». « Adaptation à la morale générale » : On a toujours triché, dans tous les cas où cela ne faisait de mal à personne. « Esprit d'équipe et cama-

raderie » : non établir par force l'égalité des conditions de concurrence, mais permettre à tous, même les faibles, de pouvoir « suivre ». Par contre on condamne celui qui copie continuellement, même quand il n'a aucune raison urgente de le faire. « Principe » : dans la lutte pour la vie tout est permis : quand il ne s'agit que de la note, une personne honnête ne copie pas.

Du procès-verbal d'un élève de première... L'homme est faible, égoïste, il cherche toujours à se justifier, à se faire valoir. A l'école il se vante des succès qu'il a obtenus en copiant. Il a la peur du bulletin — surmonte la peur d'être pris sur le fait — reçoit comme « salaire de la peur », ou du risque encouru une meilleure note. Quand le maître est « injuste », irrégulier, il donne ainsi à l'élève le droit de son côté de corriger cette conduite incorrecte. Quelques élèves citent des exemples — à leurs yeux — de conduite injuste, et rapportent que la « voie légale » (demandes et plaintes contre le maître, le directeur) n'a abouti à rien. L'écolier a droit à la résistance, à l'utilisation de moyens défendus, quand les moyens permis échouent.

4. Responsabilité personnelle et esprit d'équipe

Les jeunes ne trouvent rien de choquant à la façon dont on s'assure « ses loisirs », dont on « se maintient à flot ». C'est ce que prouve entre autres l'argot scolaire avec les expressions innocentes : « laisser souffler le vent, pêcher, etc. » Il est certainement faux de parler ici, le doigt levé, d'un scandale de notre école, ou même de la « honte de notre culture », et de faire peur par de durs châtiments. Il faut aller au fond des choses. Les jeunes eux-mêmes en voient la nécessité, même s'ils dramatisent trop pour trouver une excuse à tel ou tel. Mais sur plusieurs points nous sommes pleinement d'accord, nous les adultes avec les jeunes : « classes moins nombreuses, plus de contact et de confiance, meilleure atmosphère familière pour certains sujets, des notes surtout orales (sans secret), possibilités de mieux se connaître, avoir confiance, possibilité de choix, temps libre pour les matières préférées, la musique, les « dadas ». Éviter les impasses, les heurts ! Souvent on provoque une insupportable ner-

visité quand dans la première phrase du texte à étudier ou la première question apparaît une « inconnue », qui s'interpose entre le travailleur et la compréhension du tout, et l'empêche d'avancer. Doser habilement les difficultés pour éviter un choc au début du travail. Souvent il manque aux jeunes simplement la technique, pour une rencontre paisible et à bonne distance avec l'inconnue, cerner avec méthode l'X. Quelle gêne pour l'écolier devant telle lacune déprimante dans son savoir (mais alors il croit posséder la clef de la compréhension). Il lui faut maintenant avoir de l'expérience et être exercé à comprendre prudemment l'inconnu en partant de données connues.

Il y a une chose qu'eux-mêmes ne disent pas : on devrait aussi mieux choisir. Un développement malsain sera souvent arrêté par un meilleur choix. A condition que nous réformions aussi du dedans. Sur ce point les suggestions des élèves ne sont point mauvaises : « Présentation significative du travail, rapports directs entre le maître et chaque élève, plus grands contacts humains mutuels, confiance, le maître tuteur et mentor, pas de tirades morales, pas de *procédés de zone*. »

Par cette expression ils entendent ce qui se passe quand un trop rude conflit de conscience se produit du fait que le maître, au cours d'un travail scolaire, quitte la classe et attend que les écoliers, ainsi soumis à la tentation, se dénoncent. Même les indications d'H. Rott (*Education autoritaire ou démocratique*) ne sont que rarement acceptées par les jeunes. « Souvent, écrit-il, le maître empêche le copiage rien qu'en quittant la classe pendant un travail, parce qu'alors la question du copiage ou du non-copiage devient une affaire d'honneur pour tous les membres du groupe scolaire alors qu'auparavant ce n'était qu'une arme dans la lutte entre les trop grandes exigences du maître et le droit de l'écolier à la vie personnelle et aux loisirs. Le maître présent, le copiage est normalement accepté d'un accord tacite par toute la classe comme moyen de lutte, car le tricheur prend un risque personnel. En l'absence du professeur le risque disparaît et le copiage se fait aux dépens de la camaraderie : et alors ou bien on assiste à une conjuration de la classe contre le maître, ou bien la classe est obligée de veiller à ce que les condi-

tions de concurrence soient les mêmes pour tous. Celui qui pense et agit ainsi sait aussi qu'un tel procédé ne peut porter ses fruits qu'à la longue. » Même des prêtres m'ont assuré que dans leurs séminaires (où depuis longtemps on peut constater cette absence de surveillance) on copie.

Dans des classes où furent essayées bien des expériences de vie communautaire (plein air, fêtes, coopération, sociabilité, excursions, visites), des classes conduites par un éducateur soucieux de libérer de la trop grande tension de la peur et du devoir et préparant à une saine coopération, tout ce qui menaçait les rapports maître-élève, disparaît. Un tel éducateur n'est pas un comptable qui juge tout du point de vue de l'examen, mais un partenaire qui connaît les difficultés du jugement humain, voit l'homme dans sa totalité et ne l'enferme pas dans le cadre des notes. Le rendement de la classe et le rendement des élèves peuvent être compris de façon très différente. Il y a des classes dans lesquelles domine d'une façon absolue la question du rendement ; la comparaison et la notation des travaux sont au centre de la vie scolaire. Dans d'autres classes élèves et professeurs accordent toute l'importance à l'activité créatrice personnelle, à l'œuvre individuelle difficile à comparer, et donc à noter. Au point de vue éducatif nous ne pouvons pas ne pas placer la classe formative (si nous nous permettons de l'appeler ainsi) au-dessus de la classe des devoirs scolaires, car la formation spirituelle est toujours supérieure à une simple capacité de travail ; cette vraie formation est plutôt cette capacité de construction spirituelle à laquelle servent comme moyens les connaissances particulières, les techniques acquises, à l'aide desquelles peut être créée une œuvre (au sens le plus large du mot), qu'il s'agisse d'établir une formule mathématique, un petit chapitre de physique, de faire un dessin, d'écrire une rédaction, une traduction vraiment bonne (non bornée à la connaissance du vocabulaire) (Ruppert).

La concentration de l'intérêt sur l'appréciation notée du travail rétrécit et égare les jeunes. Il en résulte de particulières déviations du développement intellectuel, de durs conflits qui empêchent l'attention. On ne cherche plus à créer un travail

vraiment personnel, puisqu'il ne conduit pas à la « bonne note ». La préférence va à la norme et au dressage. Ce n'est plus l'être humain qui vit dans le travail, mais la froide arithmétique de la notation. Le travail devient quelque chose d'étranger. On peut l'échanger, se le passer, sans que cela ait la moindre importance. — Le travail en devient quelque chose d'impersonnel. « J'ai connu un élève pour qui toute la vie scolaire se réduisait à peu près à une simple « préparation de compositions », l'atmosphère de sa classe étant celle d'une usine au rendement maximum.

Dans une atmosphère aussi défavorable, l'élève n'a aucune chance d'initiative ; il ne réagit qu'au mot d'ordre, il ne peut rien penser de personnel, il doit être toujours prêt à donner la réponse que le maître attend. Il n'a plus de place pour une pensée créatrice personnelle, pour l'imagination. Toutes ses actions sont imprégnées de peur : peur de ne pas être à la hauteur, peur de perdre du prestige auprès des maîtres et des élèves, et peut-être aussi peur de perdre l'affection de ses parents » (Ruppert).

Nous devons obtenir un climat plus détendu, si nous voulons que l'école soit un terrain de culture et d'éducation. Nous établissons des programmes stricts et nous n'avons plus de temps pour flâner et admirer. De là le manque d'intérêt souvent constaté, qui favorise cette morale spéciale des écoliers dont nous avons déjà parlé. L'absence d'attachement personnel au sujet favorise l'immoralité. De là une des causes, indiquées par les jeunes eux-mêmes, de la tricherie ; toujours le trop grand écart entre « l'insignifiance du devoir donné et le grand sérieux du bulletin ». Même chez quelques écoliers cette tension peut créer « de l'angoisse, une panique, une fatalité sans issue » (Müller-Eckard). Le sentiment « d'être livré » que beaucoup de jeunes éprouvent quand ils changent de maître et doivent s'habituer à un nouveau système d'évaluation pour les mêmes devoirs, est néfaste et incite toujours à « corriger la fortune ».

C'est pourquoi la confiance et le sens de la responsabilité ont une place indispensable ici. Esprit d'équipe, afin que l'aide mutuelle soit pratiquée assez tôt pour n'être plus nécessaire dans les classes supérieures. Respect du travail d'autrui. Sentiment

d'honneur et de fierté pour le sien propre. Travail d'examen dans un climat qui permette le contrôle de soi-même et un esprit de concurrence sous une forme naturelle. On vit ensemble ou séparément.

Sans aucun doute la solution pédagogique d'un tel problème ne peut pas être seulement chose scolaire, elle touche des domaines humains, sociaux, peut-être même politiques. Non seulement la mise en question du choix des travaux, l'incertitude de la notation, tout cela est déplorable, mais au milieu de ce désordre s'introduisent des tentations et des erreurs qui menacent le caractère de l'individu et la morale de la communauté. Ce qui est à déplorer c'est que l'un écarte constamment les difficultés, induise les camarades en tentation, passe en triomphe entre les mailles du filet, abuse de la confiance. L'école doit être un milieu de vie naturel pour notre jeunesse, un milieu où elle puisse s'épanouir sainement, et développer les qualités dont nous avons besoin pour faire face aux missions futures. Responsabilité et confiance.

(Trad. de Mlle PARENT).

Publiée avec l'autorisation de la revue *Bildung und Erziehung*.

Revue des Jardinières d'Enfants et des Jeunes Mères

Une observation psycho-pédagogique

D. est arrivé dans notre classe (9^e, 10^e active) à la mi-septembre avec les autres enfants. Agé de 7 ans il devait faire une 10^e normale. Solidement taillé, le visage ouvert, il choisit rapidement sa place et s'installa confortablement avec un groupe de trois filles de son âge.

Les travaux mis à la disposition des enfants comportent en début d'année des fiches de copie avec dessin, des jeux de vocabulaire (petits textes très courts à mettre d'aplomb et à copier), les premières fiches de calcul, révision de la 11^e.

Les enfants choisissent un travail, l'atmosphère de la classe est silencieuse. D. reste assis sans bouger, sans cahier, ni crayon ni fiche devant lui.

A toutes questions, il répond par grognements, se bute, refuse tout travail.

J'essaie d'insister, de l'inviter, de l'attirer vers quelque activité... il s'assied par terre et n'en bouge plus.

Les jours suivants, même comportement, lorsque, un après-midi j'apportai dans la classe de grands cartons à broder. Il s'agissait de suivre un tracé avec un grand point de laine.

D. se précipita sur le carton et broda très adroitement sans

lever la tête tout l'après-midi, avec une expression heureuse et satisfaite. Il me quitta le soir en disant « J'en ferai encore demain ».

Le lendemain — même enfant bourru, refusant toute intervention et n'agissant pas — tablier et pantouffles traînaient par terre.

Je pris contact avec sa mère qui me raconta comment elle avait confié D. très jeune (1 an) à une nourrice pour éviter les difficultés familiales (elle avait une affaire à mener et l'enfant la gênait beaucoup). La nourrice s'occupait bien de lui, était très propre (!), il était entouré d'autres enfants plus âgés gardés également et qui le servaient dévotement... la nourrice mettait de l'ordre par quelques cris et quelques taloches.

Je commençais à deviner mon bonhomme.

Chaque matin à l'arrivée, j'allais l'accueillir joyeusement, et le prenant par la main comme un tout petit enfant je le conduisais au sac à pantouffes et l'aidais à se déchausser et lui boutonnais son tablier.

Comment cet enfant « servi » et « battu » aurait-il pu en quelques jours prendre en charge sa liberté ?

Les journées se déroulant avec de continuels refus, la rééducatrice me proposa une place dans sa classe (un groupe de 8 enfants diversement perturbés). J'acceptai. J'expliquai à D. qu'on l'invitait à aller travailler dans une classe moins nombreuse où il serait plus à l'aise et je le conduisis chez l'éducatrice.

Refus absolu — pendant trois jours l'enfant ne toucha à rien.

L'éducatrice lui proposa alors le choix entre la grande classe nombreuse et la petite. Il se précipita dans la nôtre et se saisissant de son carton à broder, il travailla une matinée entière.

Du carton à broder, il passa au carnet de calcul et en exécuta une page sans faute.

J'étais décidée à ne rien forcer, à le laisser s'incorporer à sa manière : se promener dans la classe, dessiner, broder, laver, modeler. Il en fut d'abord heureux et étonné, puis commença à agacer les enfants pour attirer mon attention. J'essayai alors de

lui imposer une copie ; chaque jour il mangeait la moitié de son crayon, écrivait quelques lettres, puis venait me tirer par la main « j'ai pas d' crayon » avec un regard suppliant.

Je remarquai alors combien un seul encouragement le déliait de sa nervosité. Rire lorsqu'il se butait, gommer lorsqu'il faisait une tache, changer de travail lorsqu'il était fatigué, le déridait complètement et le normalisait. Je m'y appliquai, c'était nécessaire, il fallait sentir pour lui. Il exigeait un travail parfait, une présentation nette, à la moindre erreur, refus, arrêt. Ses cahiers ne comportent aujourd'hui que des pages claires bien tracées ou de grands vides gommés et noirs — jamais d'à peu près.

Je reçus alors ce compte-rendu du laboratoire qui confirma et éclaira ce que l'observation m'avait révélé.

Epreuve verbale (Terman).

Âge mental 7 ans 3 mois.

Q. I. 103.

Les résultats sont peu dispersés, l'âge de base est de 7 ans, la compréhension est bonne, le vocabulaire un peu pauvre.

Epreuve psycho-motrice (Grace Arthur).

Âge au test : 7 ans 4 mois.

Ici les résultats sont plus dispersés, l'attention est médiocre, les épreuves d'intelligence donnent de bons résultats.

C'est un enfant qui a beaucoup besoin d'être stimulé, qui quête souvent l'approbation de l'expérimentateur. Lorsqu'il ne sait pas, il s'excite, devient instable, refuse de continuer.

On obtient cependant de lui des résultats en lui répétant doucement ce qu'il doit faire et en termes simples.

L'examen psychomoteur révèle chez lui une grande indécision posturale; n'étant pas sûr de la position à prendre, il reste souvent inerte et ensuite lorsque la fatigue, l'ennui viennent, il se bloque, prend une attitude négative, ce qui se termine par une gesticulation émotive et souvent par des pleurs.

« L'examen des fonctions motrices indique en outre de l'impulsivité et de l'instabilité. »

Le professeur d'éducation corporelle de notre école fit là un immense travail et nous aida beaucoup.

Actuellement après six mois d'efforts, d'échecs, d'impatiences et de persévérance aussi on remarque à peine D. dans la collectivité.

Il poursuit chaque jour un petit travail scolaire, il participe avec beaucoup d'intérêt aux activités de l'après-midi (centre d'intérêt, causeries, travaux manuels, etc...) Il partage la vie du groupe, fait des remarques pertinentes, a le sens de l'humour « parfois à l'excès ». Il est encore refusé par les enfants des autres classes, se rend intolérable avec les jardinières de la maison, mais il est accepté par les enfants de sa propre classe qui connaissent ses difficultés, et ont mis leur cœur à l'aider patiemment.

D. se sera dépassé cette année et aura gagné un peu de maturité, l'activité scolaire se développera parallèlement.

Il va trouver sa forme.

Nous aimerions pouvoir présenter ici les dessins de D. qui illustrent le centre d'intérêt du premier trimestre (la forêt. Panache).

Première page : un arbre trapu dont les branches nombreuses sont repliées à angle droit et enfermées dans un cercle — pas une feuille.

Seconde page : deux arbres également trapus, branches un peu étendues — cercle plus léger, pas de feuille.

Troisième page : une cage ouverte — un écureuil s'en échappe et bondit vers la forêt.

Quatrième page : une forêt bourgeonnante (arbres trapus... un peu plus ouverts).

Cinquième page : les arbres sont en feuilles, branches éten-

dues. — Une source vigoureuse jaillit dans une prairie semée de fleurs jaunes épanouies.

★ ★

Cet étonnant développement me fait dire dans l'espérance : ne craignons pas de perdre du temps, d'attendre longuement le développement de nos enfants.

Les étapes manquées peuvent se revivre lentement, sans harmonie, dans un psychisme perturbé, infiniment usant pour nos nerfs. Mais — les branches s'étendent, les feuilles poussent, les forces prisonnières retrouvent leur liberté... et jaillissent les fontaines, j'oserai dire jusque dans la vie éternelle — car ce qui est sauvé l'est à jamais.

Michelle P.

Non ce n'est pas toi qui feras
S'ouvrir en Fleur le bouton !

Secoue ! Frappe ! Il n'est pas en ton
Pouvoir d'en faire une fleur.

Tes mains le froisseront, tu en
Arracheras les pétales et les
Jetteras dans la poussière.

Mais tu n'épanouiras ni la couleur
Ni le parfum.

Celui qui fait éclore la Fleur le
Fait si simplement !

Il lui jette un regard, et la
Sève vivante monte en ses veines.

Une haleine ! la Fleur ouvre ses
Ailes et se balance au vent.

Sa couleur jaillit comme un désir du cœur.

Et son parfum se trahit
Comme un secret d'amour.

Celui qui fait éclore la Fleur
Le fait si simplement.

R. TAGORE.

INFORMATIONS

Nos abonnés n'ont certainement pas oublié Mme Th. Palau, professeur de danse, qui nous prêta un si utile et si agréable concours. Mme Palau, qui dirige aujourd'hui avec M. Jacques Douai le *Ballet National de Danses françaises* nous prie de signaler ce mouvement à nos lecteurs, et surtout à nos lectrices : « d'une part, celles qui peuvent être intéressés, écrit-elle, par notre chorale, dont les éléments ont une profession et dont les répétitions ont lieu deux fois par semaine pendant toute l'année, d'autre part, toutes celles qui s'intéresse à nos manifestations en tant que spectatrices ; elles seront contentes de savoir que nous seront au Théâtre des Champs-Élysées du 8 septembre au 8 octobre prochain. » (Adresse : Loisirs, Théâtre Marigny, Carré Marigny, Paris 8^e).

ABONNEMENTS 1960-1961

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).
- **Merçi de votre soin**, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.

DÉJA PARUS

(Les N^{os} 2 à 36 sont épuisés)

1. Les Principes de l'Éducation nouvelle (F. CHATELAIN).
37. Le rôle du maître (COUSINET).
38. La pédagogie du calcul (G. MIALARET).
39. Les étapes de l'Enseignement Grammatical (J. WITWER).
40. L'Explication de textes dans l'Éducation 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).
45. Notre Bilan.
46. Les sanctions (R. COUSINET).
47. La notion de programme (E.N.F.).
48. L'internat et l'Éducation 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. WITWER).
52. Méthodes actives dans une classe d'enfants aveugles. Le Dictionnaire aux mille objets (A. DUBOUQUET et S. GUILLEMET).
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).
57. Ce que les élèves pensent de leur maître (COTO-CONDE).
58. La socialisation des enfants à l'école maternelle (LÉANDRI).
59. L'utilisation du museum (LETOUZEY).
- 60.-61. L'enseignement des langues vivantes (THOMAS).
62. L'année Pédagogique.
63. La correction (COUSINET).
64. Une communauté normannoise (GUÉNIAT).
65. Réponse à quelques objections.
66. Les travaux manuels (HARVAUX et NIOX-CHATEAU).
- 67.-68. Les classes de neige (S. DE FROMENT et F. JASSON).
69. Le problème des avancés scolaires (G. PIRE).
70. Nos séances d'initiation.
71. L'année pédagogique.
72. La vocation pédagogique (COUSINET).
73. L'apprentissage historique.
74. Un centre d'intérêt (LETOUZEY).
- 75.-76. Ce que les garçons pensent des filles (P. CHAMBRE).
- 77.-78. La Notation scolaire (G. PIRE).
79. Pour un apprentissage agricole (A. DEFFAURE).

Prix 200 francs.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

32. rue du Calvaire, Saint-Cloud (S.-&-O.)