

*École nouvelle
française*

JEAN-JACQUES ROUSSEAU

96 - 97



ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS

AVANT-PROPOS

Il y a 184 ans qu'il est mort, il y en a 200 que son Emile a ébranlé les colonnes du temple. Le temple a résisté, consolidé à chaque génération par la force de l'inertie, le plus dur ciment des œuvres humaines. Nous ne sommes point découragés, nous sommes tenaces, et puisque cet anniversaire nous fournit une occasion propice de reprendre l'attaque contre ce qui fut, et le consciencieux travail constructif de ce qui doit être, profitons-en. Les amis qui soutiennent depuis tant d'années l'École Nouvelle Française nous saurons gré, sans nul doute, de saluer ainsi une fois de plus leur, et notre maître, à nous autres éducateurs, et de les convier à recevoir à nouveau son message, grâce à L. Raillon, à B. Kevorkian, à G. Pire, qui le connaissent bien et sont éminemment qualifiés pour nous présenter à nouveau, et sous ses différents aspects, ce message.

R. C.

Jean-Jacques ROUSSEAU

Maître de Recherches Pédagogiques

Si j'étais Ministre de l'Education Nationale, ou mieux, Directeur d'Ecole Normale, la première mesure que j'arrêterais serait de proposer à la méditation des futurs éducateurs la lecture de *l'Emile*. Or, si d'aventure je manifestais la maturité nécessaire à l'exercice de ces hautes fonctions, je ferais montre, sans doute, d'une grande prudence ; aussi ne manquerais-je pas de motiver cette décision par des considérations de ce genre : Rousseau est un auteur qui occupe une place de choix dans la littérature française ; son œuvre est écrite dans une langue admirable, ce qui ne peut gêner le goût de nos futurs pédagogues ; si cette œuvre fit scandale, c'est qu'elle fut la victime des actions de l'extrême droite et de l'extrême gauche réunies, ce qui ne saurait trop attirer l'attention d'un bon républicain ; mais deux siècles écoulés ont permis aux passions de se calmer, de se sublimer et s'il en reste encore, pourquoi, mon Dieu, ne pas en tirer profit dans l'enseignement de cette discipline austère qu'est la pédagogie ? Il s'agirait moins, d'ailleurs, d'imposer les vues parfois paradoxales (Rousseau *dixit*) de *l'Emile*, car l'objectif de notre tradition pédagogique n'est-il pas de former des esprits libres ? Et, d'ailleurs, Rousseau propose, non pas des recettes, mais une réflexion sur les principes de l'éducation : nos jeunes éducateurs auraient ainsi l'occasion d'acquérir une sorte de « culture pédagogique générale de base » où figureraient à la fois les problèmes des nourrissons, l'éducation du caractère, l'acquisition des connaissances, la question religieuse et la laïcité, la préparation au mariage, l'insertion dans la vie civique etc.. Cette lecture de *l'Emile* de-

vrait être systématique, conduite tout au long d'une année ; mais elle donnerait lieu à des discussions entre étudiants réunis en petits groupes ; on leur demanderait ensuite de chercher à appréhender les problèmes pédagogiques actuels à la lumière des principes dégagés ; et il est probable qu'il n'y aurait d'ailleurs pas besoin de proposer des « exercices » : les jeunes éducateurs les dégageraient d'eux-mêmes... enfin, *last but not least*, je soulignerais, bien entendu, combien cette mesure révolutionnaire serait dans la ligne des circulaires de mes prédécesseurs...

Je ne suis ni Ministre, ni Directeur d'Ecole Normale et j'ai peu de chance de devenir l'un ou l'autre. Aussi, devrai-je ici me contenter de développer plus modestement et plus sérieusement cette idée : Rousseau est un véritable maître de recherches pédagogiques et tous ceux qui refusent de le lire sont exactement ceux qui refusent de se poser des questions, à sa suite, sur les problèmes essentiels qu'il a dégagés et que j'évoquerai brièvement ici.

L'enfant est une personne en développement

« On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. » Ces phrases célèbres de la préface de *l'Emile* situent bien la conception fondamentale de l'éducation selon Rousseau ; sa pédagogie ne « tournera » plus autour du savoir, mais autour de l'enfant : c'est bien là la révolution copernicienne dont Claparède a justement parlé.

Nous sommes habitués à cette idée ; cela ne veut pas dire que nous l'ayons suffisamment méditée, approfondie ; cela veut encore moins dire que nous l'ayons adoptée, mise en pratique. Nous nous sommes tout au plus accoutumés à sa formulation, et c'est pourquoi nous percevons mal les raisons pour lesquelles Rousseau n'a pas craint d'entamer un grand débat philosophique à ce sujet.

Tout au long de sa vie, Rousseau s'est heurté aux institutions d'une société organisée suivant un système autoritaire, un régi-

me de castes où un grand nombre d'hommes se trouvent opprimés ou rabaissés à une condition indigne de la personne humaine. Toute son œuvre est donc — jusques — et y compris son œuvre autobiographique — un combat pour une organisation sociale plus conforme à la nature, à cette aspiration fondamentale que nous ressentons en nous-mêmes, en deça des habitudes et des préjugés. Et l'organisation pédagogique n'échappe pas à cette conception sociale suivant laquelle des hommes en tiennent d'autres en servitude, les préparent à assumer à leur tour les préjugés de la société ambiante, on pourrait dire : les façonnent à un destin, selon la condition de leurs parents. Et c'est à ce niveau que Rousseau ose poser le problème en des termes qui — hélas — n'ont pas encore perdu, deux siècles après, toute leur actualité : « Dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme ; et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je lui veux apprendre... » (1)

Or, cette idée d'égalité s'oppose à l'idée qu'un petit nombre d'hommes privilégiés estiment devoir « contenir » le plus grand nombre dans les rênes de l'infortune et de l'obéissance. Elle suppose que nous remettons en question, chaque jour, notre mode de relations avec les êtres.

« Toute notre sagesse consiste en préjugés serviles. » (2) Et c'est pourquoi Rousseau rappelle solennellement que « tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme ». Ce disant, Rousseau ne nie aucunement l'existence du mal moral; il se situe sur un plan métaphysique, ontologique : l'être humain, l'enfant, ont une valeur en soi; leur nature mérite d'être interrogée, observée en elle-même, au lieu de les considérer seulement comme les instruments de notre puissance ou de notre bon vouloir.

On voit combien cette vision première est exigeante. Il en dé-

(1) *Emile*, édition Garnier, page 12.

(2) *Emile*, page 13.

coule, fatalement, une sympathie pour l'enfant qui n'est plus un être insuffisant (un adulte à qui il manque tant de qualités et de connaissance) *mais une personne en développement*. L'œuvre de la nature n'est pas terminée à la naissance; les organes psychologiques doivent se développer suivant un ordre qui mérite d'être respecté : c'est *l'éducation de la nature* qui nous donne, à nous les hommes, de précieuses indications pour l'éducation que nous essayons de donner : « la nature veut que les enfants soient enfants avant d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produisons des fruits précoces qui n'auront ni maturité, ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre; nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants. L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres. » (1)

La liberté, condition de croissance

Cette observation de l'être en développement est fondamentale chez Rousseau. Mais elle est plus qu'une approche psychologique : elle a un véritable caractère d'intuition anthropologique qui va commander la pédagogie.

L'enfant est un être vivant dont les organes ont besoin d'exercice pour se développer : « la véritable éducation consiste moins en préceptes qu'en exercices. » (2) Et par ces exercices, l'enfant progresse en avançant au gré de ses expériences, de ses erreurs, comme de ses réussites. Or, ce qui est vrai dans l'ordre physique, l'est aussi sur le plan de la psychologie; par la liberté l'enfant s'affronte au milieu physique, aux êtres vivants aussi : et dès ses premières semaines le tout-petit sait se faire entendre par ses cris. « De ces pleurs, qu'on croirait si peu dignes d'attention, naît le premier rapport de l'homme à tout ce qui l'environne : ici, se forge le premier anneau de cette longue chaîne dont l'ordre social est formé. » (3)

Ainsi, tout en posant pour principe que « le bonheur des en-

(1) *Emile*, livre II, page 78.

(2) *Emile*, livre I, page 12.

(3) Page 46.

fants, ainsi que des hommes, consiste dans l'usage de leur liberté », (1) Rousseau constate avec réalisme que « cette liberté dans les premiers est bornée par leur faiblesse ». La liberté des enfants est donc imparfaite; ses besoins passent de beaucoup ses forces. L'ordre de la nature est donc, tout à la fois, que l'enfant exerce sa liberté naissante, mais aussi, qu'il soit en état de dépendance, pour la satisfaction de ses besoins.

Nous sommes tous, à un titre ou à un autre, dépendants de la nécessité; la sagesse est d'accepter cette dépendance. La sagesse est donc que l'enfant l'accepte aussi. Mais ici, Rousseau prend bien garde à ce que cette dépendance soit présentée comme une nécessité supérieure à laquelle personne n'échappe : « ...le pesant joug de la nécessité sous lequel tout être fini ploie; qu'il voie cette nécessité dans les choses, jamais dans le caprice des hommes ». L'attitude de l'éducateur est ainsi capitale : « tant que les enfants ne trouveront de résistance que dans les choses et jamais dans les volontés, ils ne deviendront ni mutins ni colères. » (2)

Et c'est là l'explication de cet aphorisme célèbre : « Il faut qu'Emile dépende et non qu'il obéisse ». Mais, encore une fois, rien n'est plus contraire au climat pédagogique de Rousseau que celui de « l'enfant-roi » qu'on lui attribue si souvent : « qu'y a-t-il donc de plus choquant, de plus contraire à l'ordre, que de voir un enfant impérieux et mutin commander à tout ce qui l'entoure et prendre impudemment le ton de maître avec ceux qui n'ont qu'à l'abandonner pour le faire périr ? » (3)

Une éducation « négative »

De toute évidence, cette expression a été forgée par Rousseau pour faire choc; il y a réussi au-delà de toute espérance, à tel point que les refus et les contre-sens n'ont pas manqué à ce sujet. Nous sommes aujourd'hui mieux disposés à entendre cette idée, après tant de travaux psychologiques et tant d'expériences pédagogiques. La relation d'éducateur à éduquer a cessé d'être une réaction purement autoritaire dans un certain nombre de cas ;

(1) Page 70.

(2) Page 47.

(3) Page 75.

plus encore, dans le domaine curatif. La relation entre le psychologue et son patient tend à être de plus en plus « non directive ». Et si cette expression est du psychologue américain Rogers, l'idée en est de Rousseau.

Pourquoi cette expression « éducation négative » ? C'est essentiellement parce que l'attitude de l'éducateur, selon Rousseau, doit être le contraire de l'attitude traditionnelle dont il recommande de prendre le « contrepied ». Ne pas se dépêcher d'enseigner : la méthode préconisée est « inactive ». (1) C'est que l'être en développement doit être mis en état de se développer sans que des interventions maladroites viennent freiner, gêner ou précipiter cette maturation : « La première éducation doit être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur... Regardez tous les délais comme des avantages : c'est gagner beaucoup de temps que d'avancer vers le terme sans rien perdre; laissez mûrir l'enfance dans les enfants ».

L'histoire d'Emile montre que l'éducation négative ne se traduit pas, dans les faits, par un abandon, par un laissez-faire absolu. Il s'en faut de beaucoup : « tâchez d'apprendre à l'enfant tout ce qui est utile à son âge et vous verrez que tout son temps sera plus que rempli », étant entendu qu'il « ne doit rien apprendre que de l'expérience ». Il faut donc ménager, dans un premier temps, tout ce que nous appelons les découvertes sensorimotrices; à la différence près que le jardin d'enfants essaie d'organiser ces découvertes, dans un certain ordre; alors que « l'élève de la nature » vit dans un climat de spontanéité totale, qu'il est peut-être impossible de reproduire intégralement dans la réalité concrète. Que l'on ne pense pas d'ailleurs que cette fantaisie émilienne soit synonyme de mollesse : « Emile doit pouvoir se coucher tard, se lever matin, être éveillé brusquement, passer les nuits debout, sans en être incommodé. »

Mais l'éducation négative, c'est en quelque sorte l'établissement d'un cordon sanitaire entre l'enfant et le savoir organisé. Et ceci, non seulement pour ne pas gêner l'éclosion de certaines

(1) Livre II, Page 117.

forcées primitives, mais pour conserver à l'enfant « un jugement intègre et un cœur sain »; pour laisser à l'éducateur le loisir d'observer ses aptitudes; pour ne pas discréditer certaines matières de l'enseignement qui, trop tôt présentées, ne peuvent qu'engendrer l'ennui et le dégoût. Mais, surtout, parce que l'éducateur serait forcé, dans ces conditions, d'imposer l'étude et d'adopter un comportement autoritaire ou de proposer à l'enfant une attitude compétitive qui risque de fausser à jamais en lui le vrai sens des relations sociales : « avant l'âge de raison, l'on ne saurait avoir aucune idée des êtres moraux ni des relations sociales; il faut donc éviter, autant qu'il se peut, d'employer des mots qui les expriment de peur que l'enfant n'attache d'abord à ces mots de fausses idées qu'on ne saura point ou qu'on ne pourra plus détruire. » (1) Or ce qui est vrai des idées et des mots, l'est aussi des attitudes et Rousseau est extrêmement soucieux de créer chez Emile des relations fraternelles avec les êtres qui l'entourent.

La culture des auto-didactes ou une pédagogie de l'apprentissage

Est-ce dire, comme on l'a écrit récemment (2) que Rousseau ne s'intéresse pas au problème de la transmission des connaissances? Cette vue est inexacte, le problème mérite un examen plus attentif. La pédagogie de Rousseau est plus complexe.

Sans doute faut-il se garder de penser que l'éducation négative ne convienne qu'à l'enfance proprement dite. Le gouverneur d'Emile garde cette attitude profonde tout au long de son service qui ne se termine, rappelons-le, pas avant le mariage de l'élève. Dans les grandes occasions et notamment à l'approche de la révélation religieuse, comme au moment où Emile commence de rêver à Sophie, l'éducateur propose une longue attente, qui favorisera la maturation inférieure; pour goûter l'évènement, il faut en avoir faim et, après l'enfance, l'éducation négative devient un peu le jeûne avant la fête. Mais la méthode ne doit pas faire ou-

(1) Livre II, page 76.

(2) « Actualité de l'Emile » par Georges Lapassade, dans l'Éducation Nationale, 10 mai 1962.

blier la valeur du message lui-même: Ce serait d'autant plus paradoxal que Rousseau a délibérément sacrifié son repos et sa tranquillité à la publication de son message religieux, *la Profession de foi du vicaire savoyard* qui fait partie intégrante de l'Emile.

Il n'en reste pas moins que la méthode d'enseignement proposée par Rousseau répudie la notion de programme encyclopédique : car on ne saurait tout savoir, et, après la très longue période qui ne comporte pas de programme du tout, (jusqu'à 12 ans) Rousseau demande que l'on cherche un enchaînement de connaissances plus psychologique que logique : « Il y a une chaîne de vérités générales par laquelle toutes les sciences tiennent à des principes communs et se développent successivement : cette chaîne est la méthode des philosophes. (1) Ce n'est point de celle-la qu'il s'agit ici. Il y en a une toute différente, par laquelle chaque objet particulier en attire un autre et montre toujours celui qui le suit. Cet ordre, qui nourrit, par une curiosité continuelle, l'attention qu'ils exigent tous, est celui que suivent la plupart des hommes, et surtout celui qu'il faut aux enfants. » (2)

Dans ce texte, et dans tous les exemples donnés par Rousseau, on trouve le fondement de toutes les recherches des pionniers de l'éducation nouvelle, du centre d'intérêt au travail libre par groupes. Ces recherches, suivant le tempérament de leur auteur, suivant les expériences réalisées, ont conduit à la constitution de « chaînes » plus ou moins rigides, plus ou moins directives ; mais elles sont demeurées dans l'esprit de Rousseau, dans la mesure où l'élève a toujours gardé lui-même la direction et le contrôle de son propre travail. Et ceci est indispensable pour qu'en apprenant, il apprenne à apprendre : « il ne s'agit pas qu'il sache exactement la topographie du pays, mais le moyen de s'en instruire ; peu importe qu'il ait des cartes dans la tête, pourvu qu'il conçoive bien ce qu'elles représentent et qu'il ait une idée nette de l'art qui sert à les dresser. Voyez déjà la différence qu'il y a du savoir de vos élèves à l'ignorance du mien ! Ils savent les

(1) ...Et des pédagogues traditionnels. N'était-ce pas celle de Cœmélius ?

(2) Livre III, Page 192.

cartes, et lui les fait. » (1)

Cette ironie est significative : Emile n'est pas ignorant : il est un apprenti (2) ; toute la pédagogie positive de Rousseau vise à susciter l'intérêt personnel, à entretenir la curiosité, à provoquer l'action et, par ce fait même, l'apprentissage. Jean-Jacques ne se souvient-il pas de l'auto-didacte qu'il a été et qu'il est toujours demeuré lui-même ? S'en souvenir, en tout cas, c'est s'assurer que la méthode est bonne et efficace...

*
*

A travers ces quelques points importants, trop brièvement évoqués, on voit sans doute combien l'Emile demeure une sorte de grande carrière d'où toutes les pierres précieuses ne sont pas encore extraites. Et l'on ne sait jusqu'où vont certaines veines, peu exploitées, quoi qu'il paraisse. Mieux encore : à mesure que l'évolution sociale tend à rejoindre les rêves de Rousseau, ses idées pédagogiques nous paraîtront moins surprenantes, moins utopiques, moins paradoxales. Mais les éducateurs, et ceux qui les mandatent, veulent-ils travailler à faire évoluer la société vers un mode plus humain ? En fait, c'est là la question importante et c'est sans doute ce qui retiendra longtemps le Ministre de l'Éducation Nationale de faire lire *Emile*, au long des jours, dans les Ecoles Normales, même Supérieures.

Louis RAILLON.

(1) Livre III, Page 191.

(2) cf. le livre de R. Cousinet « Pédagogie de l'Apprentissage ».

L'enseignement éducatif et L'éducation fonctionnelle

Après l'analyse si profonde et si perspicace de Claparède : *Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance* (1) il me semble qu'il serait difficile, sinon impossible, de trouver quelque chose de neuf à signaler dans *l'Emile*, du moins en ce qui concerne l'essentiel des conceptions pédagogiques de Rousseau.

Cet article incomparable — « une interprétation lumineuse et constituant une vraie découverte » selon l'avis compétent du prof. P. Bovet — était de nature à renverser l'opinion courante — ne consistant le plus souvent qu'en préventions ou préjugés deux fois séculaires — au sujet de *l'Emile*. Il fait date dans l'abondante et intarissable littérature rousseauienne — toujours lui ! dit-on — comme *l'Emile* constitue dans l'histoire de l'éducation et de l'instruction un tournant, une ligne de démarcation entre la pédagogie traditionnelle (pour ne pas dire routinière) et la pédagogie scientifique.

Ce tournant aurait dû être décisif. Et cependant le nouvel esprit préconisé par Rousseau est encore bien loin d'avoir pénétré nos mœurs éducatives. Il reste toujours neuf comme Rousseau l'avait prévu. N'écrivait-il pas dans sa préface : « Malgré tant d'écrits qui n'ont, dit-on, pour but que l'utilité publique, la pre-

(1) Parue en 1912 dans la *Revue de Métaphysique et de Morale* et insérée plus tard, en 1931, dans un volume : *L'Éducation fonctionnelle* Delachaux et Niestlé. Neuchâtel et Paris.

mière de toutes les utilités, qui est l'art de former des hommes, est encore oubliée. Mon sujet était tout neuf après le livre de Locke, et je crains fort qu'il ne le soit encore après le mien. »

On aurait, certes, plus que tort, on serait injuste de vouloir dédaigner ou, quelque peu que ce soit, minimiser les progrès réalisés depuis la publication de *l'Emile*.

Et tout d'abord, une vérifiable science de l'éducation se trouve édiflée permettant à ceux qui le voudraient, de se préparer plus adéquatement à la carrière d'éducateur. Il existe aussi, Dieu merci ! des éducateurs — des néo-éducateurs, comme on les appelle — qui mettent en application les principes établis par cette science ; fussent-ils encore de rares spécimens par rapport à la masse des enseignants de par le monde où les écoles vont en se multipliant en une cadence de plus en plus accélérée. Hâtons-nous de reconnaître également ce qui revient à ces derniers. Bien qu'ils soient imbibés des conceptions de la pédagogie traditionnelle et attachés à ses méthodes et procédés, on ne saurait nier que, de tout temps attelés à une tâche ingrate, dans des conditions matérielles et morales trop souvent déplorables, ils ont rendu, de générations en générations, un peu plus respirable aux enfants l'atmosphère scolaire. A qui, en effet, est-on redevable du fait que les écoles actuelles ne ressemblent guère à celles d'il y a deux siècles ? Beaucoup de choses doivent donc y avoir été améliorées. Néanmoins, comme il vient d'être signalé, l'esprit de *l'Emile* en est toujours absent. A l'appui de cette anection un seul point, parmi les multiples que comporte le problème éducatif, suffirait : la méthode de l'enseignement.

On sait ce que l'on doit à l'éducation dite attrayante, si chère déjà à Fénelon, mais qui n'a trouvé d'abord son application organisée que dans le système *d'enseignement éducatif* dû à Herbart. Bien qu'il ait beaucoup perdu de sa rigidité initiale au cours d'un siècle et demi, il n'en continue pas moins de régner : les enseignants l'appliquent en pleine conscience, ou faisant de la prose comme M. Jourdain. De ce système, quels que soient ses avantages sur un manque plus ou moins total de « ce qu'on fait, pourquoi on le fait et comment on doit s'y prendre », c'est toujours la vieille préoccupation qui en constitue le but ultime : à

savoir le « meublage » de l'esprit des élèves, l'accumulation d'un nombre aussi grand que possible de connaissances, conformément à un règlement et un programme d'études minutieusement élaborés par les autorités scolaires; connaissances historiques, géographiques, scientifiques, grammaticales, de vocabulaire, etc., etc., pour la plupart d'aucun intérêt immédiat pour les enfants, parce que d'aucun service dans leur vie présente, mais dont ils pourront avoir besoin, pense-t-on, à l'avenir. Ne doivent-ils pas, en prévision de la vie « réelle » (comme si la vie de l'enfant ne l'était pas!), se constituer, selon l'image de Rousseau, un « ballot » ?

A cette mentalité j'ai été moi-même obligé de me conformer tout au long de ma très longue carrière. Ayant eu à appliquer des programmes d'études officielles, la conformation à cette bizarrerie — qu'on a, à juste titre, qualifiée de monstruosité psychologique — ne laissait toutefois pas de m'être un tourment constant, un supplice de Tantale. A regarder l'activité — scolaire ! — de mes élèves une image me hantait l'esprit ; puérite peut-être, mais concrétisant parfaitement à mes yeux leur situation. L'image d'une personne portant sur le dos une énorme hotte qu'elle se serait fait un devoir de remplir toutes sortes d'outils de travail en vue de parer à toutes les éventualités : outils de menuisier, outils de maçon, de serrurier, d'agriculteur, de cordonnier, de peintre en bâtiments, de tailleur, etc., etc. Pour le moment elle ne se servirait pas de tous, mais elle pourrait, penserait-elle, un jour ! avoir besoin de l'un ou de l'autre.

Qu'aurait-on dit de l'état d'esprit d'un tel individu ? C'est, pourtant, ce que font les enfants durant toute leur vie d'écolier. Ils s'emploient à remplir leur hotte — leur mémoire — de notions qui non seulement ne répondent généralement pas à un quelconque de leurs besoins du moment, mais qui, pour la plupart, si tant est qu'ils les gardent, ne leur seront d'aucune utilité de toute leur vie. Toutefois il est à noter que derrière cette apparente identité de conduite il existe une différence fondamentale : tandis que l'approvisionnement d'outils en question, c'est de sa propre volonté, de sa propre initiative qu'il aurait choisi son sort, aux écoliers c'est les grands, présumés raisonnables, qui imposent le leur, en douceur (en « dorant la pilule » pour la leur faire ingurgiter,

comme s'exprime le langage populaire) ou, le cas échéant, sous menaces de punition, contre toute notion de justice. Autrement, force nous serait de supposer, en bonne logique, que tous les enfants, à un petit nombre d'exceptions près — les *bons écoliers* — fussent des anormaux.

« Si tant est que les élèves gardent les connaissances qui leur sont imposées » venons-nous de dire. En effet qui pourrait prétendre se souvenir de tout ce qu'on lui a fait apprendre à l'école ? Chacun est à même de témoigner par expérience personnelle qu'il n'a non seulement pas eu à attendre la fin de ses études pour en oublier la plus grande partie, mais qu'à chaque rentrée ses maîtres se voyaient dans l'obligation de faire des « révisions », afin de rafraîchir les mémoires. La marche de l'instruction dans nos écoles se fait encore en ces deux mouvements alternatifs : acquisition de connaissances et oubli. Si plus tard on ne reste toutefois pas ignorant, c'est qu'on réapprend, qu'on se ré-instruit sous le fouet de besoins impératifs suscitant, cette fois, un ou plusieurs intérêts réels.

Notons encore, ceci étant d'une importance capitale pour leur éducation, que si les élèves reviennent des vacances notablement allégés de leur fardeau de connaissances scolaires ce n'est point qu'ils manqueraient de mémoire ou d'intelligence, non plus qu'ils auraient de l'aversion pour l'effort et le travail. Ils n'oublient en fait que ce qui ne les intéresse pas, par exemple, des noms et des dates historiques, des noms géographiques, des termes dont ils ne sauraient que faire, etc. En revanche ils rentrent enrichis de nouvelles informations : noms d'équipes de football, et de footballeurs, dates de matches, nombre de goals, classement, etc. qui les passionnent. Je les donne toujours à titre d'exemples ; mais qu'importent, d'ailleurs, les exemples, l'essentiel étant ici non pas la qualité ou la quantité des connaissances retenues mais le fait psychologique — la loi naturelle — ; le fait que sans véritable intérêt pas d'activité, pas d'effort. Pourrait-on soutenir qu'il faut plus de mémoire, d'intelligence ou d'effort pour retenir des noms de rois, de champs de bataille, des dates historiques que des dates de matches, des noms d'as ? On ne peut ne pas croire entendre, pour ainsi dire, le cri de protestation de Jean-Jacques :

« L'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin. »

Revenant à l'enseignement éducatif — corollaire, avons-nous dit, de l'éducation attrayante — il ne nous reste plus qu'à constater, après tant d'autres beaucoup plus compétents, qu'il est entaché d'une tare originelle : les lois psychologiques que Herbart et ses disciples prétendent respecter ne sont pas celles de la psychologie de l'enfant et l'intérêt qu'ils entendent prendre comme point de départ de toute leçon n'en est véritablement pas un. Cet intérêt étant en dehors et au-dessus des besoins immédiats des élèves les herbartiens se voient obligés de le faire naître d'abord, artificiellement, pour ensuite « le développer dans toutes les directions en maintenant en même temps l'unité, l'ordre, l'enchaînement, la systématisation dans la masse des connaissances communiquées. » (1)

Et c'est pour ce faire que Herbart a imaginé tout un échafaudage : son fameux système des « moments de l'enseignement éducatif » — Intuition, Comparaison, Abstraction ou Synthèse, l'Application — perfectionné par la suite par ses disciples. Cette succession de moments définis permettrait conformément, dit-on, à la marche que l'humanité a suivie et au moyen de la méthode socratique — une des grandes pièces du système — de passer du connu à l'inconnu, du simple au complexe, du particulier au général, du concret à l'abstrait.

Or donc, c'est précisément contre ce point de départ arbitraire et ses sequelles que s'est élevé, par avance, Rousseau et qu'à sa suite les néo-éducateurs s'évertuent depuis quelque trois quarts de siècle à battre en brèche en préconisant l'éducation fonctionnelle. Education qui n'est pas que différente de l'éducation attrayante. Elle en est diamétralement l'opposé par le fait qu'elle est, selon la définition de Claparède — l'auteur de la dénomination — « celle qui prend le besoin de l'enfant, son intérêt à atteindre un but, comme levier de l'activité qu'on désire éveiller chez lui. » Elle n'est même pas une méthode proprement dite et encore moins un système. Elle est une attitude toute nouvelle,

(1) F. GUEX. — Histoire de l'Instruction et de l'Éducation. Payot.

équitable, humaine vis-à-vis de l'enfant qui, comme Rousseau l'avait bien vu et que les recherches de psychologie génétique vérifient chaque jour d'avantage, n'est pas l'être imparfait que l'on croyait et qu'on croit encore généralement. Tout au contraire il est un être parfait biologiquement et fonctionnellement parlant, c'est-à-dire un être adapté aux circonstances qui lui sont propres, dont l'activité physique et morale est appropriée à ses besoins. En d'autres termes, un être *sui generis* ayant une vie à lui : la vie d'enfant aussi réelle que celle de l'adulte : « L'enfance a des manières de voir, de penser et de sentir qui lui sont propres » écrivait Rousseau, et en tirait aussitôt la conclusion pratique : « rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres ».

L'attitude des herbartiens ne va-t-elle pas tout-à-fait à l'encontre ? Pour eux, l'essentiel étant, encore un coup !, l'enseignement ; c'est le maître qui constitue le centre de l'activité en classe : c'est lui qui décide d'avance à quoi, en quel moment, dans quel laps de temps les élèves *doivent* s'intéresser et par quel processus, jugé par lui naturel, logique, rationnel, s'instruire. (1) La psychologie herbartienne — Dewey et Claparède l'ont signalé depuis longtemps déjà — est essentiellement celle du maître.

(1) Ce n'est point de nous que le lecteur apprendra que l'activité scolaire est réglée par des coups de cloche. A un coup annonçant le commencement d'une leçon, disons de géographie, l'élève n'a plus droit de s'intéresser à autre chose qu'à cette matière, plus exactement à un de ses chapitres bien défini par le programme. Au bout de 40 ou 45 minutes un autre coup de cloche lui interdit de continuer à s'y intéresser, même s'il y aurait pris un intérêt intense et voudrait en savoir plus long. C'est l'heure de l'arithmétique il ne doit s'intéresser qu'à des nombres et des problèmes sans rapport aucun avec son intérêt de tout à l'heure. Puis viennent le dessin, la grammaire, la gymnastique, l'histoire, etc. Ainsi se passe la journée scolaire. On prétend, à coups de cloches tels ceux de quelque baguette magique, tour à tour éveiller les intérêts des élèves pour, ensuite, les réprimer au moment voulu, au gré d'un programme et d'un horaire préétablis et partant au gré du maître. C'est là, force nous est d'en convenir, non seulement une monstruosité psychologique, comme il vient d'être dit, mais aussi un comportement inhumain envers de jeunes êtres ayant, conformément aux instructions et aux lois de la nature, à déployer leur propre activité seule de nature à satisfaire à des besoins immédiats et à permettre un développement normal.

Aussi, quoi d'étonnant que les élèves ne s'intéressent ordinairement pas aux leçons, qu'ils s'habituent à la passivité et risquent de perdre le goût de l'effort et du travail inné pourtant chez l'enfant : être actif par excellence ? Ne se plaint-on pas constamment du manque d'intérêt et de la paresse des élèves ?

Mais, notons encore que l'enseignement herbartien lui-même n'est pas toujours à l'abri des suites fâcheuses du système. Souvent il se trouve devant des surprises fort embarrassantes. Qu'il nous suffise d'en citer ici un seul exemple rapporté, sauf erreur, par Jacques-Dalcroze :

Une maîtresse, se proposant de montrer à ses élèves les conséquences fâcheuses de l'inexactitude, avait échafaudé une leçon conformément aux règles de l'enseignement éducatif : introduction, analyse, synthèse, application. Recourant, comme elle le devait, à la méthode socratique, elle commence par demander à la classe :

— *Si vous êtes en retard le matin pour venir à l'école, que faites-vous ?*

S'attendant à ce que les élèves répondraient :

— Nous courons.

Après quoi, suivant l'ordre logique de son plan, la conversation s'engagerait entre maîtresse et élèves :

— *Si vous courez, qu'est-ce qu'il vous arrive ?*

— Nous transpirons.

— *Et si vous transpirez et prenez froid ?*

— Nous tombons malades.

Mais voilà que dès la première question :

— *Si vous êtes en retard, que faites-vous ?*

Un élève lève le doigt et répond tout bonnement :

— Je prends le tram.

Tout l'échafaudage écroulé !

Tout en rendant justice à l'herbartianisme pour ses services incontestables — ne fut-ce que pour celui d'avoir rendu l'atmosphère des écoles plus respirable aux enfants — on ne saurait, à la lumière de la psychologie de l'enfant, disconvenir qu'il a fait

son temps, qu'il est suranné, au point que si l'on voulait se représenter et caractériser ce qui se fait encore en pratique éducative, on pourrait, sans exagération, me semble-t-il, tenter la comparaison suivante : comme si malgré notre connaissance de l'électricité nous persistions à nous éclairer avec des bougies ou, dans le meilleur cas, avec des lampes à pétrole.

Heureusement que la voix de l'auteur de *l'Emile* n'est pas restée comme clameur dans le désert. Beaucoup de préventions au sujet de ses idées sont tombées et d'autres tombent à mesure que la psychologie génétique progresse, grâce aux investigations de savants penchés sur l'enfance et que l'éducation nouvelle fait ses preuves. « Rousseau rajeunit » avait pu déclarer Tolstoï en 1905. Mais bien plus tôt Postalozzi, faisant siennes les vues de Rousseau, avait déjà pratiquement montré qu'elles n'étaient point chimériques, ni « dangereuses ». De nos jours les dirigeants d'écoles actives — de quels noms que soient baptisées les méthodes qu'ils appliquent : centre d'intérêts, méthode des projets, travail par groupes etc. — s'inspirent directement ou indirectement de l'esprit de *l'Emile*. Dans ces établissements les élèves trouvent le milieu favorable à leur vie d'enfant, y redevenant enfants, de façon à satisfaire à des besoins immédiats, naissant au fur et à mesure, à pouvoir s'adapter constamment à de nouvelles circonstances qu'ils choisissent en cherchant à acquérir par eux-mêmes des connaissances, sans se soucier d'un avenir plus ou moins lointain et problématique. On y favorise leurs jeux, non point, cependant, avec l'arrière-pensée qu'ils « apprennent en jouant ». Tout au contraire c'est « pour jouer qu'ils apprennent » : tout ce qui leur paraît nécessaire à l'organisation des jeux auxquels ils s'adonnent. Ils savent, par conséquent, tout comme *Emile*, « à quoi sont bonnes » les connaissances dont ils se munissent. Ainsi se développent-ils, s'éduquent-ils par eux-mêmes comme cela a été le cas de l'être humain, du moins tant qu'on ne s'était pas avisé d'intervenir, de vouloir se substituer à la nature, de transformer les enfants en écoliers et, par voie de conséquence, de s'ingénier à imaginer des méthodes ou des systèmes. S'est-on, en effet, jamais aperçu que ceux-ci — les méthodes, les systèmes et toutes leurs escortes — ne sont que pour les écoliers, que l'enfant, au développement normal duquel on ne met

pas d'entraves suggérées par une présomption de mieux faire que la nature, n'en a que faire ? Cette pensée, Rousseau ne l'a peut-être pas condensée dans un formule. Nul doute cependant, à mon sens, qu'il y souscrirait.

Le maître, comme Cousinet ne cesse de nous le signaler, n'a pas à enseigner, ni à interroger l'élève. Il a seulement à répondre aux questions de celui-ci afin de le « renseigner sur quelque point particulier où il achoppe au point de ne pouvoir poursuivre sa tâche. » *Non pas enseigner, mais renseigner* : cette sentence lumineuse et illuminante ne devrait-elle pas être inscrite au front de toutes les classes ?

Retenons encore et enfin que dans cette conjoncture le souci des herbartiens d'organiser l'enseignement, de diviser l'activité de l'enfant en des moments et, en vue de soutenir son attention, de procéder du connu à l'inconnu, du particulier au général, de concentrer et systématiser les connaissances acquises, perd toute sa raison d'être. Tout ce processus se déclanche naturellement, se fait tout seul chez l'enfant.

* *

« Avec Rousseau commence un monde nouveau » s'était exclamé Goethe. En vérité ! Mais il n'en est pas moins vrai qu'on se trouve toujours à ce stade de commencement en ce qui concerne le domaine d'éducation, ainsi, d'ailleurs, que tant d'autres domaines. Pour que la pratique éducative s'engage délibérément et une fois pour toutes dans la bonne voie : la voie naturelle, la seule pouvant mener au but qu'est la formation d'hommes — d'hommes nouveaux — il nous faudra encore des voix d'apôtres et surtout des militants de plus en plus nombreux s'inspirant du sage guide qu'est l'auteur de *l'Emile* : celui qui nous a laissé en héritage inestimable la signification de l'enfance et la vraie notion de l'éducation. (1)

B. KEVORKIAN.

(1) Voir, de l'auteur, l'ouvrage : *L'Emile de Rousseau et l'Emile des Ecoles Normales*.

Sur l'aspect réaliste et pratique de l'EMILE

Dans son *Emile*, Rousseau s'est proposé de définir une méthode générale d'éducation « convenable à l'homme et bien adaptée au genre humain » (Hachette, II, 2 ; Garnier, 3) (1). « Il faut généraliser nos vues, écrit-il dès le début du livre I, et considérer dans notre élève l'homme abstrait, l'homme exposé à tous les accidents de la vie humaine » (II,9 ; 12). Dans tout projet, estime-t-il, il y a deux choses à considérer : la bonté absolue du projet et la faculté de l'exécution. C'est la première fois qu'il retient résolument, car proposer ce qui est faisable n'est souvent proposer que ce que l'on fait déjà (II,2 ; 3). Rousseau est un théoricien de l'éducation. Les applications particulières de sa méthode n'entrent pas dans son plan ; « d'autres pourront s'en occuper s'ils le veulent, chacun pour le pays ou l'état qu'il aura en vue. » Rousseau termine sa *Préface* sur cette déclaration qui ne laisse planer aucun doute sur ses intentions : « Il me suffit que, partout où naîtront des hommes, on puisse en faire ce que je propose ; et qu'ayant fait d'eux ce que je propose, on ait fait ce qu'il y a de meilleur et pour eux-mêmes et pour autrui. Si je ne remplis pas cet engagement, j'ai tort, sans doute ; mais si je le remplis, on aurait tort aussi d'exiger de moi davantage ; car je ne promets que cela » (II,3 ; 3). Il est injuste de réclamer d'un homme ce qu'il n'a pas promis. Et pourtant, que de repro-

(1) Nous citons Rousseau d'après l'édition Hachette en 13 volumes : le chiffre romain désigne le volume et le chiffre arabe la page. Pour les lecteurs qui ne posséderaient pas cette vulgate des écrits de Rousseau, nous indiquons en outre (après le point-virgule) la page de l'édition de l'*Emile* de F. et P. Richard (Classiques Garnier).

ches on a faits à Rousseau : l'*Emile* est un roman, une chimère ; il est impossible de mettre en pratique les théories de l'auteur, etc. Il eût été beaucoup plus profitable de dégager l'essentiel de la doctrine de Rousseau, d'en saisir l'esprit et de tâcher de l'adapter, sans la trahir, à des applications particulières comme le suggérait l'auteur. Les contemporains de Rousseau ont surtout été frappés par le caractère insolite, paradoxal, non-conformiste de l'*Emile*. Ce qui passionnait l'opinion publique il y a deux siècles, c'était surtout les démêlés de Rousseau avec l'autorité civile et religieuse. Depuis lors, les esprits se sont apaisés et d'excellents auteurs ont dégagé ce qu'il y avait de neuf, d'original, d'universel et de durable dans l'*Emile*. Un ouvrage très connu est celui de Francisque Vial : *La doctrine d'éducation de J.-J. Rousseau* (Paris, Delagrave, 1920). L'auteur estime avoir mis en évidence « la substance de la pédagogie de Rousseau » et n'avoir « rien laissé tomber d'essentiel » (pp. 183-184). Accordons-lui ce mérite, mais notons tout de même que son livre insiste trop sur l'aspect théorique de l'*Emile*. F. Vial, après avoir tenté de montrer que le système pédagogique de Rousseau n'a pas été construit *a priori* (pp. 13 et suiv.), nous laisse croire ensuite que Rousseau n'a élaboré ses théories et même choisi ses exemples et ses applications qu'en suivant une méthode rationnelle et *a priori*. La méthode rationnelle a bien servi l'auteur tant qu'il s'est cantonné dans la théorie ; elle l'a trahi quand il s'est aventuré dans la pratique (p. 186). Remener l'*Emile* à une construction purement rationnelle et *a priori* est une erreur, comme aussi de croire que c'est une géniale intuition qui a révélé à Rousseau des principes qui frappent encore aujourd'hui par leur modernisme. L'*Emile* est fondé sur la connaissance approfondie de l'enfant, sur son observation psychologique. Rousseau est l'initiateur de la psycho-pédagogie et l'un de ses grands desseins était de faire connaître l'enfance comme il le dit clairement dans sa *Préface* : « On ne connoît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égaré. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que,

quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations. Je puis avoir très-mal vu ce qu'il faut faire ; mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. Commencez par mieux étudier vos élèves, car très-assurément vous ne les connaissez point ; or, si vous lisez ce livre dans cette vue, je ne le crois pas sans utilité pour vous » (II, 2 ; 2). F. Vial sépare radicalement théorie et pratique, et en arrive à déclarer qu'adapter un précepte à une situation donnée, c'est le trahir (p. 185). Rousseau trahirait donc sa doctrine en fournissant des exemples et en suggérant des applications. F. Vial tient d'ailleurs les suggestions de Rousseau pour médiocres : « Enfin, on est bien obligé d'avouer que la plupart des « exemples » sont en général mal venus, laborieux, compliqués, artificiels. Rousseau, qui n'a pas été, ou si peu et si mal, praticien de l'éducation, ne les emprunte pas à son expérience ou à celle des autres, mais il les invente avec son imagination romanesque » (p. 186). Les applications que suggère Rousseau sont-elles « des récits pittoresques, des inventions qui font songer à des machineries de théâtre », encombrement-elles l'*Emile* et pourraient-elles disparaître sans inconvénient (p. 184) ? Ce n'est nullement notre avis et nous estimons même que certaines peuvent être reprises telles quelles dans nos écoles, avec succès.

Examinons les « exemples » que F. Vial qualifie dédaigneusement de « machineries de théâtre » et commençons par l'épisode du jardinier Robert (II, 66-67 ; 89-92). Rousseau veut donner à Emile une première idée de la propriété. Emile aime jardiner. Il a planté des fèves dans un coin de terre. Tous ses soins vont à ces plantes qui lui appartiennent puisqu'elles sont le fruit de son travail. Un jour, Emile trouve toutes ses fèves arrachées et laisse éclater son indignation. C'est le jardinier qui est l'auteur du désastre, mais il se plaint plus haut encore que l'enfant, car il avait semé là des melons de Malte. Cette leçon concrète, disons même affective, apprend à Emile que « la propriété remonte naturellement au droit de premier occupant par le travail. » Nous ne voyons là rien d'irréalisable ou de théâtral.

Passons à l'application concrète d'une leçon d'astronomie et plus précisément d'une leçon d'orientation (II, 151-153 ; 204-207).

Jean-Jacques a fait observer à Emile la position de la forêt qui se trouve au nord de Montmorency. Emile se demande à quoi telle observation peut servir. Au lieu de se lancer dans une longue explication scientifique à laquelle l'enfant ne comprendrait rien, Rousseau ne répond pas et passe à autre chose. Le lendemain, il invite Emile à faire une promenade en forêt. On marche, on court et on se perd. Emile est inquiet ; il a faim. Comment retrouver son chemin ? Heureusement, maître et élève se rappellent que la forêt est au nord de la ville laquelle est donc au sud de l'endroit où ils se trouvent. Ils se souviennent de la façon dont il faut s'y prendre pour trouver le nord en observant la direction de l'ombre des objets. Marchons donc dans la direction opposée au nord et nous aboutirons forcément à Montmorency. Sitôt dit, sitôt fait. Nous arrivons à la lisière de la forêt et voilà qu'apparaît la ville. Remplaçons Rousseau par un maître quelconque qui fait, non point avec Emile mais avec sa classe, une promenade en forêt. Le maître a appris à ses élèves à s'orienter, quand il y a du soleil, à l'aide d'une simple montre. L'instituteur ne peut-il faire mine d'avoir perdu son chemin ? L'occasion n'est-elle pas propice de mettre les leçons d'orientation en pratique ? Un maître de bon sens trouvera-t-il cette application irréalisable ? Au terme de cette promenade ne dira-t-il pas, à la manière de Rousseau : « Soyez sûr qu'ils n'oublieront de leur vie la leçon de cette journée ; au lieu que si je n'avais fait que leur exposer tout cela dans leur classe, mon discours eût été oublié dès le lendemain. Il faut parler tant qu'on peut par les actions, et ne dire que ce qu'on ne saurait faire » (II, 153 ; 207). Non seulement Rousseau montre comment il faut transformer une explication en actes, mais, à propos de la fabrication de l'encre, il donne un exemple d'une explication verbale et savante à laquelle un enfant n'entend rien. Cet exemple, que le lecteur trouvera en III, 153-154 ; 207-209, n'est nullement imaginé : Rousseau dit expressément qu'il le tire de sa propre expérience.

F. Vial critique également l'exemple des carreaux cassés (II, 67-68 ; 92-93). Rousseau veut simplement illustrer un de ses grands principes : laisser supporter à l'enfant les conséquences physiques de ses actes. En l'occurrence, un enfant difficile brise

ses objets ainsi que les meubles et les carreaux de sa chambre. Ne vous hâtez pas de faire remplacer les carreaux ; « laissez le vent souffler sur l'enfant nuit et jour sans vous soucier des rhumes. » Quand les vitres seront remplacées, si l'enfant les brise encore, enfermez-le dans un réduit obscur et sans fenêtre. Après quelques heures de ce régime, l'enfant sera prêt à un accommodement avec vous. Faites-lui alors confiance sans insister malencontreusement sur sa promesse de ne plus rien détruire à dessein. et tout ira bien. L'exemple ne vaut assurément que dans le cas d'une éducation particulière. Mais est-il sorti de l'imagination de Rousseau ? Point du tout. Rousseau a connu un enfant au moins aussi difficile que le petit briseur de vitres dont il parle : « Je m'étois chargé, durant quelques semaines d'un enfant accoutumé non-seulement à faire ses volontés, mais encore à les faire faire à tout le monde, par conséquent plein de fantaisies » (II,90 ; 122). Durant plusieurs nuits, cet enfant prétendit se lever à des heures indues. Rousseau ne perdit pas son sang-froid. A la troisième expérience, il refusa d'allumer la chandelle. Alors l'enfant fit grand tapage et Rousseau, qui se sentait près de l'emportement, adopta la solution qu'il préconise en II,67-68 ; 92-93 : « Je me levai sans rien dire, j'allai au fusil que je ne trouvais point ; je le lui demande, il me le donne, pétillant de joie d'avoir enfin triomphé de moi. Je bats le fusil. j'allume la chandelle, je prends par la main mon petit bonhomme, je le mène tranquillement dans un cabinet voisin dont les volets étoient bien fermés, et où il n'y avoit rien à casser : je l'y laisse sans lumière ; puis, fermant sur lui la porte à la clef, je retourne me coucher sans lui avoir dit un seul mot. Il ne faut pas demander si d'abord il y eut du vacarme ; je m'y étois attendu : je ne m'en émus point. Enfin le bruit s'apaise ; j'écoute, je l'entends s'arranger, je me tranquillise. Le lendemain, j'entre au jour dans le cabinet ; je trouve mon petit mutin couché sur un lit de repos, et dormant d'un profond sommeil, dont, après tant de fatigue, il devoit avoir grand besoin » (II,91 ; 123). Rousseau donna au même enfant plusieurs autres leçons salutaires (cf. II,91-94 ; 124-127) venant des choses mêmes, sans recourir à de longs sermons. Qui étoit cet enfant ? Le jeune Chenonceaux, fils de Madame Dupin, « qui avoit dès lors cette mauvaise tête qui a failli deshonorer sa famille, et qui

L'a fait mourir à l'île de Bourbon » (1).

Voyons le dernier exemple critiqué par F. Vial, celui du bateleur et du canard (II, 143-145 ; 193-196). Il s'agit sans doute là d'une application inventée par Rousseau, mais outre qu'elle est pleine de vie, elle joint à une leçon de physique une excellente leçon de morale. Rousseau et Emile ont étudié les particularités de l'aimant. A peu de temps de là, ils voient un bateleur attirer à l'aide d'un morceau de pain un canard de cire flottant sur un bassin. Ils rentrent à la maison, ils discutent du canard de la foire. Le bateleur n'est pas sorcier, il se sert sans doute d'un aimant. Rousseau et Emile fabriquent un canard dans lequel ils logent une aiguille aimantée, ce qui permet à Emile de rééditer certains tours du bateleur. Tout cela est amusant et instructif. Mais Emile brûle d'envie d'aller exhiber son savoir près des tréteaux du bateleur. Rousseau ne s'y oppose pas. Il y a foule sur la foire. Emile, le cœur battant, approche du canard un bout de pain dans lequel est caché un morceau de fer. Le canard suit le pain, la foule applaudit et le bateleur invite Emile à revenir le lendemain faire une nouvelle démonstration. Mais le lendemain, le canard refuse de venir vers le morceau de pain. Le bateleur offre du pain au canard, l'attire et lui fait faire mille tours. Emile essaye encore, mais en vain. Avec le pain d'Emile, le bateleur réédite l'expérience avec son succès habituel. Il montre au public le morceau de fer qu'Emile avait dissimulé dans son croûton et recommence ses exploits avec du pain coupé devant tout le monde. La foule l'applaudit et hue le malheureux Emile. Le lendemain, le bateleur vient trouver Jean-Jacques et son élève ; il se plaint de leur conduite et leur donne l'excellent conseil de « ne pas se presser d'étaler étourdiment ce qu'on sait » et d'éviter à l'avenir de vouloir en remontrer aux gens qui en savent plus qu'eux. Cet exemple est inventé et il ne peut être appliqué tel quel dans nos classes. Il reste qu'on rencontre bien des élèves qui se croient de petits savants. Souvent, c'est l'encens des parents

(1) Au livre VII des *Confessions*, Rousseau raconte qu'il s'occupait durant une dizaine de jours de cet enfant en attendant son nouveau gouverneur et qu'il fut très heureux de ne plus en avoir la charge, tant il était difficile.

qui grise ces enfants et leur donne un sentiment de supériorité agaçant et qui leur sera préjudiciable plus tard. Il s'offre cent occasions de les ramener à plus de modestie et il est à souhaiter que les éducateurs profitent de quelques unes.

Telles sont les applications que F. Vial critique sans raisons valables, à notre avis. Mais Rousseau en propose beaucoup d'autres qui nous paraissent très intéressantes et qui ne procèdent nullement de l'imagination logico-poétique de l'auteur. Laissons d'ailleurs la parole à Rousseau : « Mes raisonnements sont moins fondés sur des principes que sur des faits ; et je crois ne pouvoir mieux vous mettre à portée d'en juger que de vous rapporter souvent quelques exemples des observations qui me les suggèrent » (I, 79 ; 107).

Rousseau estime avec raison que les enfants donnent parfois à des faits, à des récits (notamment à ceux que nous livrent les historiens) une signification fautive que l'adulte, trop enclin à considérer l'enfant comme un petit homme, ne soupçonne même pas. Il cite le cas d'un enfant, fort bien instruit de l'histoire ancienne, qui racontait très joliment l'aventure d'Alexandre et de son médecin Philippe. Quinte-Curce (liv. III, ch. VI) et Montaigne (I, 24, p. 179 de l'édition Plattard), ainsi qu'Arrien et Plutarque, rapportent ce trait. Alexandre était tombé dangereusement malade. Pour la bonne marche des opérations militaires, il fallait qu'il fût rétabli le plus rapidement possible. Le médecin Philippe, en qui le roi avait grande confiance, promit qu'une potion de son invention le guérirait dans les délais souhaités. Mais dans le même temps, on apporta à Alexandre une lettre par laquelle un de ses fidèles, Parménion, l'avertissait que Philippe s'était laissé corrompre par Darius et qu'il voulait l'empoisonner. Alexandre ne voulut pas croire à cette trahison et avala d'un trait la potion de Philippe auquel il montra la lettre dans le même moment. On pourrait estimer que Rousseau a emprunté ce trait à Quinte-Curce, à Montaigne ou à Plutarque et qu'il a brodé là-dessus l'exemple qu'il nous propose. Ce serait douter sans preuve de sa sincérité. Le cas qu'il rapporte fut réel. L'enfant dont il parlait était, je pense, le fils de Madame d'Épinay. Cet enfant rappela donc à table cet épisode de la vie d'Alexandre et les grandes personnes en discutèrent durant le repas. Mais Rousseau soupçon-

nait que l'enfant n'avait rien compris à l'histoire. Il le prit à part et découvrit sous quel angle il voyait la fermeté d'Alexandre : « Uniquement sous celui d'avaloir d'un seul trait un breuvage de mauvais goût, sans hésiter, sans marquer la moindre répugnance. Le pauvre enfant, à qui l'on avoit fait prendre médecine il n'y avoit pas quinze jours, et qui ne l'avoit prise qu'avec une peine infinie, en avoit encore le déboire dans la bouche. La mort, l'empoisonnement, ne passoient dans son esprit que pour des sensations désagréables, et il ne concevoit pas, pour lui, d'autre poison que du séné » (II, 79, 80, ; 108). Si Rousseau, se cantonnant dans la théorie pure, s'était contenté de dire qu'il ne faut pas habituer les enfants à se payer de mots, son judicieux conseil eût-il eu le même poids ? Ce n'est point notre avis. Rousseau insiste d'ailleurs et souligne en outre que les fables qu'on fait apprendre aux enfants sont au-dessus de leur entendement. Un nouvel exemple vient illustrer cette déclaration. Rousseau l'emprunte aux fables de La Fontaine dont il retient la plus connue et la plus simple apparemment : celle du corbeau et du renard. Il fait de cette fable une analyse remarquable (II, 82-84 ; 111-114) dont bien des maîtres pourraient faire leur profit (1). Que cette analyse procède ou non de l'expérience de Rousseau, elle mérite d'être relue. Non seulement, dit encore Rousseau, les enfants ne comprennent pas le vocabulaire et les tournures spéciales des fables, mais ils se méprennent sur leur signification morale. Ils s'identifient au personnage qui revêt à leurs yeux le plus de prestige : au renard qui berne le corbeau, au loup qui mange l'agneau, au lion qui fait trembler toute la société animale. Rousseau signale que les enfants peuvent projeter leurs problèmes affectifs dans des fables (2). Est-ce de sa logique ou de son observation qu'il tire une remarque si intéressante ? Il nous répond lui-même, à propos de la fable du loup maigre et du chien gras : « Je n'oublierai jamais

(1) Je songe à ceux qui font apprendre des fables aux enfants mais aussi à ceux qui, enseignant le catéchisme, se contentent de faire étudier par cœur des leçons difficiles quand à la forme et quant au sens, et auxquelles les petits élèves n'entendent, pratiquement rien.

(2) Notons au passage que le C.A.T. (test de personnalité de Bellak) est fondé sur le principe que les enfants ont une plus grande facilité à s'identifier à des animaux qu'à des personnages humains.

d'avoir vu beaucoup pleurer une petite fille qu'on avoit désolée avec cette fable, tout en lui prêchant toujours la docilité. On eut peine à voir la cause de ses pleurs : on la sut enfin. La pauvre enfant s'ennuyoit d'être à la chaîne ; elle se sentoit le cou pelé ; elle pleuroit de n'être pas loup » (II, 85 ; 115).

Le père de Montaigne éveillait son fils au son de l'épINETTE. Rousseau a trouvé un moyen plus simple pour éveiller Emile à point nommé. Il lui dit, par exemple : « Demain à six heures on part pour la pêche, on va se promener à tel endroit, voulez-vous en être ? » Si Emile s'éveille trop tard, il trouve son précepteur parti. Peut-être Rousseau n'emprunte-t-il pas ce moyen à son expérience. Mais l'expérience ne lui donnerait certainement pas tort et nous croyons avec lui qu'« il y aura du malheur si Emile n'apprend à s'éveiller de lui-même » grâce à cette méthode toute simple (III, 100 ; 135) :

Rousseau nous donne encore un exemple de la même veine à propos de la méthode à suivre pour induire chez l'enfant un désir irrésistible d'apprendre à lire. Emile reçoit, très courts, très bien écrits, des billets d'invitation pour un dîner, une promenade, une partie sur l'eau... « Il faut trouver quelqu'un qui les lui lise : ce quelqu'un ou ne se trouve pas toujours à point nommé, ou rend à l'enfant le peu de complaisance que l'enfant eut pour lui la veille. Ainsi l'occasion, le moment se passe. On lui lit enfin le billet, mais il n'est plus temps. Ah ! si l'on eût su lire soi-même ! » (II, 86 ; 116).

Rousseau insiste longuement sur la nécessité d'exercer les sens de l'enfant. Cette préoccupation dérive du sensualisme. Rousseau a subi l'influence de ce courant bien moins par l'intermédiaire de Locke, comme on pourrait le croire, que par l'intermédiaire de Condillac surtout. Si Rousseau s'était cantonné dans la théorie, il aurait rappelé la formule fameuse : « Rien n'est dans l'intelligence qui ne soit d'abord passé par les sens » puis, après quelques considérations générales, il serait passé à un autre point. Heureusement, il est descendu des hauteurs éthérées de la théorie dans l'arène de la pratique et c'est ainsi qu'il nous a transmis un système d'éducation des sens auquel les praticiens modernes n'ont guère ajouté (cf. II, 102 et suiv. ; 138 et suiv.).

Rousseau veut notamment qu'on exerce beaucoup le toucher, celui des sens qu'on néglige le plus. En certaines occasions, le sens tactile peut remplacer la vue avantageusement (il est moins sujet à l'illusion) et fournir des indications intéressantes au sujet plongé dans l'obscurité, situation dans laquelle nous risquons tous de nous trouver : « Etes-vous enfermé dans un édifice au milieu de la nuit, frappez des mains ; vous apercevrez, au résonnement du lieu, si l'espace est grand ou petit, si vous êtes au milieu ou dans un coin. A demi-pied d'un mur, l'air moins ambiant et plus réfléchi vous porte une autre sensation au visage. Restez en place et tournez-vous successivement de tous les côtés ; s'il y a une porte ouverte, un léger courant d'air vous l'indiquera. Etes-vous dans un bateau, vous connoîtrez, à la manière dont l'air vous frappera le visage, non-seulement en quel sens vous allez, mais si le fil de la rivière vous entraîne lentement ou vite. Ces observations et mille autres semblables, ne peuvent bien se faire que de nuit ; quelque attention que nous voulions leur donner en plein jour, nous serons aidés ou distraits par la vue, elles nous échapperont... Que de connoissances oculaires on peut acquérir par le toucher, même sans rien toucher du tout ! (II, 103 ; 139). Pour exercer le toucher et pour éviter que les enfants ne craignent le noir (éventuellement pour les guérir de cette peur), Rousseau recommande les jeux de nuit (II, 103 ; 138). Il entre dans les détails et nous donne un schéma de jeu. A l'aide de meubles, on transforme une grande pièce en une sorte de labyrinthe. Dans cette pièce, on dispose une dizaine de boîtes d'attrapes et une autre garnie de bonbons. On indique en termes précis où se trouve cette boîte et l'on envoie les petits concurrents à sa recherche dans l'obscurité. Certains enfants rapportent une boîte d'attrapes croyant avoir découvert la bonne : « Figurez-vous un petit Hercule arrivant une boîte à la main, tout fier de son expédition. La boîte se met sur la table, on l'ouvre en cérémonie. J'entends d'ici les éclats de rire, les huées de la bande joyeuse, quand, au lieu des confitures qu'on attendoit, on trouve bien proprement arrangés sur de la mousse ou sur du coton un hanneton, un escargot, du charbon, du gland, un navet, ou quelque autre pareille denrée » (II, 107 ; 145). Un autre jeu consiste à aller quérir des objets dans une pièce obscure sans toucher les murs. Ceux-ci ayant été blanchis, l'enfant qui

n'a pas respecté les consignes porte des traces de chaux sur ses vêtements (II, 107-108 ; 145). Rousseau signale ce qu'il faut faire et ne pas faire pour guérir un enfant de la peur de l'obscurité. Il relate avec beaucoup de verve une aventure qu'il lui est arrivée chez le pasteur Lambercier (II, 104-108 ; 141-146). Pour affiner la sensibilité des doigts, Rousseau recommande le clavecin (II, 109 ; 147). Pour exercer le sens de l'équilibre de l'enfant, il voudrait qu'on pratiquât avec lui l'alpinisme, à une échelle modeste évidemment (II, 110 ; 148). S'agit-il d'exercer les enfants à apprécier les distances ? Voici des exercices concrets, intéressants et dont la pratique est aisée : « Il y a mille moyens de les intéresser à mesurer, à connoître, à estimer les distances. Voilà un cerisier fort haut, comment ferons-nous pour cueillir des cerises ? L'échelle de la grange est-elle bonne pour cela ? Voilà un ruisseau fort large, comment le traverserons-nous ? Une des planches de la cour posera-t-elle sur les deux bords ? Nous voudrions, de nos fenêtres, pêcher dans les fossés du château ; combien de brasses doit avoir notre ligne ? Je voudrais faire une balançoire entre ces deux arbres ; une corde de deux toises nous suffira-t-elle ? On me dit que dans l'autre maison notre chambre aura vingt-cinq pieds carrés, croyez-vous qu'elle nous convienne ? Sera-t-elle plus grande que celle-ci ? Nous avons grand faim ; voilà deux villages, auquel des deux serons-nous plus tôt pour dîner ? etc. » (II, 111 ; 150).

Rousseau raconte encore comment il vint à bout d'exercer à la course un enfant indolent et paresseux qu'on destinait à l'état militaire (1). Cet enfant aimait les gâteaux. Au cours d'une promenade, Rousseau imagina de faire disputer ces gâteaux à la course par de petits paysans. « Ennuyé de voir toujours manger sous ses yeux des gâteaux qui lui faisoient grande envie, M. le chevalier s'avisa de soupçonner enfin que bien courir pouvoit être bon à quelque chose, et voyant qu'il avoit aussi deux jambes, il commença de s'essayer en secret. » Le petit chevalier apprit ainsi à courir vite, à apprécier exactement les distances, etc. (II, 111-114 ; 150-153).

(1) Nous pensons qu'il s'agissait d'un des enfants de M. de Mably et plus précisément du petit Condillac ; cf. *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*, III, 35 et 43.

Voici un autre cas que Rousseau emprunte à son expérience : « Je n'oublierai jamais d'avoir vu à Turin un jeune homme à qui, dans son enfance, on avoit appris les rapports des contours et des surfaces en lui donnant chaque jour à choisir dans toutes les figures géométriques des gaufres isopérimètres. Le petit gourmand avoit épuisé l'art d'Archimède pour trouver dans laquelle il y avoit le plus à manger » (III, 117; 158).

Voyez, lecteurs, comment Rousseau veut qu'on apprenne la géographie aux élèves. S'arme-t-il de sphères armillaires, de globes et de cartes ? Nullement : il confronte l'enfant avec le grand atlas du monde (cf. II, 138 et suiv.; 186 et suiv.). Il multiplie les observations, il suggère une foule d'exercices, il entre dans les détails. Il tient beaucoup à ces détails sans lesquels ses principes théoriques risqueraient de rester stériles ou peu compréhensibles : « Me voici de nouveau dans mes longs et minutieux détails. Lecteurs, j'entends vos murmures et je les brave : je ne veux point sacrifier à votre impatience la partie la plus utile de ce livre » (II, 143; 193). Voilà une déclaration qui ne prête pas à équivoque. Quel lecteur songerait à murmurer, à moins qu'il n'ait parcouru *l'Emile* à la hâte ou ne l'ait mal compris en raison de ses propres préjugés ? C'est sans doute pour pareilles raisons que G. Compayré reproche à Rousseau de « combiner artificiellement et laborieusement des scènes compliquées qui sont destinées à remplacer les leçons de l'éducation ordinaire. » Car il faut avoir mal compris *l'Emile* pour écrire, en se moquant de l'éducation des sens que préconise Rousseau : « Ainsi Emile, habitué à marcher dans l'obscurité, se passera de bougies : « J'aime mieux Emile avec des yeux au bout de ses doigts que dans la boutique d'un chandelier. » Tout cela donne envie de rire... » (1)

(1) G. COMPAYRÉ, *Histoire de la pédagogie*, 31^e éd., Paris, Delaplane, p. 244. L'auteur cite mal *l'Emile* et comprend mal l'image de Rousseau : il n'est pas question de supprimer les chandeliers mais d'exercer le sens du toucher par des exercices appropriés. Par ailleurs, l'auteur estime que Rousseau s'est jeté « dans les chimères d'une éducation particulariste et d'exception » (p. 258) et oppose le bon sens judicieux de Locke aux « chimères de son imitateur français » (p. 173). Ce sont là autant de jugements inexacts et injustes.

En dépit des critiques et des sarcasmes, il reste — et nous l'avons prouvé — que les exemples et les applications proposés par Rousseau ne relèvent ni d'une logique abstraite étrangère au réel, ni de l'imagination, ni du théâtre. Rousseau fait preuve d'un don d'observation et d'un sens pratique remarquables. C'est de sa propre expérience qu'il tire ses exemples et aussi, soulignons-le, la plupart de ses principes. Loin de constituer des prolongements inutiles et artificiels d'une théorie pure, ses applications éclairent et enrichissent sa pensée. Si l'on supprimait les scènes que G. Compayré et F. Vial dénigrent, l'*Emile* ne serait pas épuré mais il deviendrait un de ces traités rebutants et froids tels que les aiment peut-être certains historiens de la pédagogie mais tels que les pédagogues, sans cesse en contact avec le réel et la vie, les supportent mal. Enfin, les applications que suggère Rousseau, loin d'être irréalisables, peuvent souvent être reprises telles quelles dans nos classes. En voici d'ailleurs une dernière preuve : « La première fois qu'un enfant voit un bâton à moitié plongé dans l'eau, il voit un bâton brisé... Si donc vous lui demandez ce qu'il voit, il dit un bâton brisé, et il dit vrai, car il est très-sûr qu'il a la sensation d'un bâton brisé. Mais quand, trompé par son jugement, il va plus loin, et qu'après avoir affirmé qu'il voit un bâton brisé, il affirme encore que ce qu'il voit est en effet un bâton brisé, alors il dit faux. Pourquoi cela ? Parce qu'alors il devient actif, et qu'il ne juge plus par inspection, mais par induction, en affirmant ce qu'il ne sent pas, savoir, que le jugement qu'il reçoit par un sens seroit confirmé par un autre... Tout enfant élevé à l'ordinaire ne manquera pas de répondre affirmativement. « C'est sûrement, dira-t-il, un bâton brisé... » Si, par exemple, lorsque celui-ci s'abuse sur l'apparence du bâton brisé, pour lui montrer son erreur, vous vous pressez de tirer le bâton hors de l'eau, vous le détromperez peut-être ; mais que lui apprendrez-vous ? Rien de ce qu'il auroit bientôt appris de lui-même. Oh ! que ce n'est pas là ce qu'il faut faire ! Il s'agit moins de lui apprendre une vérité que de lui montrer comment il faut s'y prendre pour découvrir toujours la vérité. Pour mieux l'instruire, il ne faut pas le détromper sitôt... Voyons, examinons. Ce bâton qui trempe à moitié dans l'eau est fixé dans une situation perpendiculaire. Pour savoir s'il est brisé, comme il le paroît,

que de choses n'avons-nous pas à faire avant de le tirer de l'eau ou avant d'y porter la main !

1° D'abord nous tournons tout autour du bâton et nous voyons que la brisure tourne comme nous. C'est donc notre œil qui le change, et les regards ne remuent pas les corps.

2° Nous regardons bien à-plomb sur le bout du bâton qui est hors de l'eau ; alors le bâton n'est plus courbe, le bout voisin de notre œil nous cache exactement l'autre bout. Notre œil a-t-il redressé le bâton ?

3° Nous agitions la surface de l'eau ; nous voyons le bâton se plier en plusieurs pièces, se mouvoir en zigzag, et suivre les ondulations de l'eau. Le mouvement que nous donnons à cette eau suffit-il pour briser, amollir, et fondre ainsi le bâton ?

4° Nous faisons écouler l'eau, et nous voyons le bâton se redresser peu à peu, à mesure que l'eau baisse. N'en voilà-t-il pas plus qu'il ne faut pour éclaircir le fait et trouver la réfraction ? Il n'est donc pas vrai que la vue nous trompe, puisque nous n'avons besoin que d'elle seule pour rectifier les erreurs que nous lui attribuons.

Supposons l'enfant assez stupide pour ne pas sentir le résultat de ces expériences ; c'est alors qu'il faut appeler le toucher au secours de la vue. Au lieu de tirer le bâton hors de l'eau, laissez-le dans sa situation, et que l'enfant y passe la main d'un bout à l'autre, il ne sentira point d'angle : le bâton n'est donc pas brisé. Vous me direz qu'il n'y a pas seulement ici des jugements, mais des raisonnements en forme. Il est vrai : mais ne voyez-vous pas que, sitôt que l'esprit est parvenu jusqu'aux idées, tout jugement est un raisonnement ? La conscience de toute sensation est une proposition, un jugement. Donc, sitôt que l'on compare une sensation à une autre, on raisonne. L'art de juger et l'art de raisonner sont exactement le même. Emile ne saura jamais la dioptrique, ou je veux qu'il l'apprenne autour de ce bâton... Cette manière de procéder exige une patience et une circonspection dont peu de maîtres sont capables, et sans laquelle jamais le disciple n'apprendra à juger » (II, 176-179 ; 238-242).

G. PIRE.

SUJET DE RÉFLEXION

« On connaît la formule classique des bulletins trimestriels : « Peut mieux faire ». C'est une affreuse formule pour l'enfant qui ne manque pas de traduire : « S'il ne réussit pas, c'est sa faute ». C'est avant tout une critique qui est généralement comprise comme une incitation à travailler davantage, mais non à travailler mieux. C'est ainsi que peu à peu, le travail de l'enfant se transforme en travail forcé dont on se sert même pour le punir, puisque c'est avec des travaux supplémentaires qu'on prétend le plus souvent combattre la paresse. Mais comment les enfants verraient-ils là autre

chose qu'une condamnation au travail, du moment que les pédagogues s'en servent comme d'une punition ?... En fin de compte, il résulte que la caractéristique la plus apparente de celui que l'on nomme paresseux, c'est de travailler tout le temps. N'a-t-il pas toujours des devoirs supplémentaires ? Ne met-il pas beaucoup plus longtemps que les autres à faire son travail ? Le bon élève, lui, se débarrasse vite de ses devoirs et de ses leçons, puis va jouer. Mais le paresseux se distingue parce qu'il est tout le temps à la peine. »

A. Berge, *Propos aux parents et aux éducateurs* (p. 192).

INFORMATIONS

Nous avons dû déplorer encore cette année deux morts qui demandent notre hommage : celle du prof. P. Guillaume qui ne fut pas un pédagogue, mais dont les ouvrages psychologiques (*Introduction à la psychologie, La formation des habitudes, L'imitation chez l'enfant*) sont et doivent être encore des livres de chevet pour les éducateurs, outre les services si importants qu'il a rendus à la psychologie pendant tout le temps de sa direction du *Journal de Psycholo-*

gie avec la collaboration d'I. Meyerson — celle de G. Bérthier, l'ancien directeur de l'École des Roches, qui a tenu une place importante dans le domaine de l'éducation nouvelle, à la fois par ses ouvrages, et par l'impulsion qu'il avait donnée à l'école fondée par Demolins, qu'il dirigea d'une façon fidèlement conforme aux principes de son prédécesseur, auxquels il ajouta une action personnelle dont tous les élèves ont gardé le souvenir.

Le mois dernier, l'Association *Montessori de France* a célébré au Centre International d'Études pédagogiques de Sèvres, sous la présidence de Mme l'Inspectrice générale Hatinguais, le 110^e anniversaire de la mort de Mme Montessori. Bien que malheureusement l'École Nouvelle française n'ait pu se faire représenter à cette cérémonie, en la personne de son directeur, au grand regret de celui-ci, elle se doit, et elle s'y plaît, d'apporter son hommage à la grande éducatrice qui, elle aussi, a tant fait pour ébranler les colonnes du temple, et qui n'a pas moins fait pour en construire un autre, solide, cohérent. Elle est devenue

un pédagogue classique, elle a été livrée à nos discussions, l'essentiel de son œuvre subsiste malgré les résistances qu'elle a rencontrées dans son pays — et dans le nôtre. De ces résistances ont, au moins partiellement, triomphé des disciples, des admiratrices, et l'énergique Association de France successivement dirigée par Mme J.-J. Bernard et par sa fille. On a quelque peu écrit sur Mme Montessori, mais rien ne vaut pour la connaître, autant que les ouvrages qu'elle a elle-même écrits, que l'association française a si bien contribué à répandre, et qu'il faut lire avant de parler de la *méthode Montessori*.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

R. DOTTRENS, Vers une pédagogie prospective, Coll. Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, n° 18, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1961.

Avec ça et là, un peu d'amertume qui se conçoit (Nul n'est prophète...), et avec une énergie et une précision que nous ne pouvons qu'approuver, le pédagogue suisse Dottrens, dont les travaux et les expériences pédagogiques sont bien connus chez nous, fait une fois de plus (et jusques à quand le faudra-t-il encore ?) le procès de l'école d'aujourd'hui désuète et de ses méthodes, si on peut les nommer ainsi, retardataires. Il le fait

d'une façon originale en comparant avec l'entreprise l'école qui est bien aussi une entreprise, et qui, comme l'entreprise, doit livrer à la société un certain produit. Mais à la plupart des problèmes qui se posent à l'entreprise, et que l'entreprise entreprend de résoudre : connaissance de la matière première, outillage, contrôle de la production, etc., l'école reste à peu près indifférente. Sur tous ces points l'entreprise ne cesse de progresser, en observant et en expérimentant — et l'école ? « Un des phénomènes les plus attristants de notre époque est cet aveuglement des enseignants défendant envers et contre tout leurs traditions,

leurs opinions, leurs habitudes : l'école est devenue la seule des activités humaines qui se refuse à évoluer, à progresser, à s'adapter et, comme les nécessités économiques et sociales sont plus fortes que les résistances, une fois ou l'autre, une cassure se produit et l'adaptation qu'on aurait pu réaliser progressivement, avec prudence, s'opère mal parce que non étudiée, et imposée par des pressions extérieures » (p. 10).

R. C.



A. BERGE, *Propos aux parents et aux éducateurs*, Coll. L'enfant et la vie, Paris, Arébiar 1961.

Je pense que le Dr Berge veut dire : — aux parents qui consentent encore à être, ou souhaitent d'être, des éducateurs (il y en a de moins en moins), et aux éducateurs qui, par nécessité ou convention, remplacent les parents (il y en a de plus en plus) — et en somme à tous ceux qui, en dehors de l'école (et même à l'école) entreprennent « d'éduquer » les enfants. Ils ont enco-

re beaucoup de choses à apprendre — ils ont à apprendre ce qu'il faut faire, et peut-être davantage encore ce qu'il ne faut pas faire. Je serais plus disposé à insister sur ce second point — malgré pas mal de déclarations de jeunes, comme celles que cite l'auteur, qui se plaignent, surtout en matière d'éducation sexuelle, d'avoir été mal ou insuffisamment éduqués, ce qui leur permet de rejeter la faute sur leurs parents, sans au fond bien savoir de quoi ils se plaignent. Mais enfin l'abstention éducative même est une action positive — c'est agir que voir où et quand on doit s'abstenir d'agir, et pour cette raison même être disponible, ce que tant de parents sont de moins en moins, et prêt à l'action rare, mais utile, choisie, conseillée par un bon guide. Cet ouvrage en est un, plein de savoir évidemment, nourri d'expériences, mais vivant, pénétrant, profond, mêlant, comme dans les autres ouvrages du même auteur, la doctrine d'un savant et l'acuité du regard d'un romancier.

R. C.





L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE
32, rue du Calvaire, Saint-Cloud (S.-&-O.)