

François Chatelain

LES PRINCIPES DE L'EDUCATION NOUVELLE

3ème Edition

ECOLE NOUVELLE FRANCAISE

PARIS

AVANT-PROPOS

Comment s'initier aux méthodes actives, nous demandent chaque jour maîtres et parents ? Nous pourrions leur indiquer une quantité d'excellents ouvrages techniques. Mais, en général, chacun d'eux soutient la thèse d'un éducateur, expose une méthode particulière ou une expérience. En dégager clairement l'esprit et les conclusions générales, cela demanderait beaucoup de temps et de travail. D'autre part, les publications se multiplient, les articles s'accumulent, mêlant, bien souvent, d'authentiques à de tout illusoires "méthodes actives" parmi lesquelles le lecteur se perd.

C'est pourquoi nous avons cru rendre service en présentant sous une forme extrêmement simple mais pratique et, nous l'espérons, assez claire, une synthèse de l'éducation nouvelle. Nous l'avons esquissée très brièvement dans quelques articles parus dans la revue il y a quelques années. Il nous a paru utile de la reprendre et de la compléter, répondant ainsi à d'instantes et nombreuses demandes.

La dimension de ces pages nous a obligés à condenser ce qui eût demandé de très longs développements. Aussi avons-nous fait suivre chaque sujet d'une courte notice bibliographique qui permettra à ceux qui le désirent une étude plus approfondie.

Une des Difficultés que l'on rencontre en étudiant l'éducation nouvelle c'est le grand nombre des méthodes, si diverses, et qui semblent même, sur plusieurs points, contradictoires. Et pourtant, une étude plus attentive montre qu'il y a partout le même esprit.

C'est cet esprit de l'éducation nouvelle que nous avons voulu avant tout dégager. Les différentes formes d'expériences ont beaucoup changé et changeront encore. Mais ce qui demeurera, ce sont quelques grandes lignes d'orientation qui commandent l'attitude de l'éducateur. Nous avons voulu les formuler en un certain nombre de principes, en supposant qu'on puisse appeler "principes", les simples directives tirées de l'expérience et de la pensée des grands éducateurs.

Nous reconnaissons volontiers ce que leur classement a d'arbitraire. Il est probable qu'à la lecture on sentira entre ces chapitres des coupures gênantes et d'inévitables répétitions. Nous dirons que cela souligne leur profonde liaison. Il va de soi aussi qu'un tel classement ne prétend pas du tout indiquer un ordre d'importance.

Voici, pour la clarté de l'exposé, comment nous présentons ces conseils aux éducateurs :

- 1. Avoir une vision juste de l'enfant.**
- 2. Mobiliser l'activité de l'enfant.**
- 3. Etre un "entraîneur" et non un "enseigneur".**
- 4. Partir des intérêts profonds de l'enfant.**
- 5. Engager l'école en pleine vie.**
- 6. Faire de la classe une vraie communauté enfantine.**
- 7. Unir l'activité manuelle au travail de l'esprit.**
- 8. Développer chez l'enfant les facultés créatrices.**
- 9. Donner à chacun selon sa mesure.**
- 10. Remplacer la discipline extérieure par une discipline intérieure librement consentie**

1. AVOIR UNE VISION JUSTE DE L'ENFANT

A la base de toute éducation nouvelle, il y a un fondement sur lequel elle repose, sans lequel elle s'écroule. Ce fondement c'est une certaine vision de l'enfant.

Cette vision est comme le phare qui a éclairé les créateurs et les animateurs des premiers essais d'éducation active ; c'est elle encore qui guide dans leur tâche quotidienne tous les éducateurs qui suivent cette voie, c'est elle qui explique leur attitude, commande leurs interventions et leur effacement.

Elle nous paraît tellement fondamentale que nous n'avons pas hésité à la placer en tête des autres principes de l'éducation nouvelle, car elle les commande tous.

Essayons donc d'entrer ensemble dans cette vision de l'enfant.

Disons d'abord que si cette vue nouvelle a été pressentie dans le passé par des éducateurs de génie, elle n'a été précisée et explicitée qu'à la suite d'immenses et innombrables recherches entreprises dans tous les pays du monde depuis plus de soixante-dix années. Elle est le résultat le plus important de cette nouvelle science qu'est la psychologie enfantine, à laquelle tant de chercheurs et de savants ont consacré leur vie depuis 1880 environ.

QU'EST-CE DONC QUE L'ENFANT ? *Tel que les psychologues nous le font connaître.*

C'est d'abord un *être original*. Entre lui et nous, il y a des différences bien plus profondes qu'on ne le pensait autrefois. On le considérait alors comme un petit adulte, un être imparfait qu'il fallait débarrasser au plus vite de ses imperfections. Enlever les obstacles qui l'empêchaient d'agir comme nous, remédier à son ignorance en lui apprenant tout ce qu'il devait savoir un jour, tel était le but des éducateurs qui se hâtaient de le faire sortir de cet état inférieur de l'enfance. Cette fausse vision méconnaissait la nature propre de l'enfant, et refusait d'en reconnaître les exigences.

C'est ensuite un *être extrêmement riche*, qui porte en lui de merveilleuses, d'extraordinaires forces de vie. Sous la couverture du petit berceau sont cachées toutes sortes d'aptitudes, de pouvoirs d'agir, de pulsions affectives. Les unes viennent d'éclorre, les autres sommeillent encore. Le bébé commence à suivre des yeux les déplacements de sa maman ; bientôt, il saura saisir un objet avec sa main, mais il faudra attendre des mois pour qu'il commence à prononcer ses premiers mots.

C'est l'importance de l'âge d'un enfant qui a été mise en évidence ; il détermine, à nos yeux, la courbe plus ou moins normale de sa croissance.

Ainsi, au fur et à mesure qu'il grandira, les aptitudes latentes qu'il possédait s'éveilleront, l'une succédant à l'autre, car elles sont liées entre elles comme les anneaux d'une chaîne. Dans la nature de l'enfant est inscrite cette première loi de son développement que Claparède a formulée ainsi : "l'enfant se développe naturellement en passant par un *certain nombre d'étapes* qui se succèdent dans un *ordre constant*". Ces étapes ont un sens, un but : chacune d'elle a sa raison d'être et son rôle particulier à jouer dans le développement total de l'enfant.

Or voici ce qu'il est important de noter : à chacune de ses étapes, l'enfant est *parfaitement adapté* aux circonstances qui lui sont propres. Successivement vont apparaître des pouvoirs particuliers correspondant exactement à la situation où il se trouve. Par exemple le pouvoir de se traîner à quatre pattes, puis de se tenir debout, puis

de marcher, de grimper ; ou, dans le domaine du langage, le pouvoir de retenir et d'employer correctement tel nom, tel verbe, etc. Parler de "pouvoirs", ce n'est pas suffisant, car l'enfant semble tout à coup être attiré, emporté vers telle activité nouvelle par un besoin de nature incoercible. Il se traîne ou s'efforce de se tenir debout et ne cesse, pendant des semaines, de recommencer ces exercices qui le passionnent. Sa nature le pousse à faire ce qui est nécessaire à sa croissance. Ces poussées vitales que les psychologues ont appelé *intérêts profonds* de l'enfant sont, on le voit, les leviers naturels de son activité, à chaque étape de son développement.

Ceci est à la base de l'école active.

Ce n'est pas tout. La psychologie nous révèle encore que l'enfant, comme tout être vivant, se développe surtout *par son activité personnelle*. "Apprends-moi à faire seul !" s'écrie-t-il. Un de ses besoins les plus profonds, c'est en effet, d'agir par lui-même, comme une petite personne, avec une indépendance proportionnée à son âge. Nous reviendrons plus tard sur ces données importantes. Disons simplement ici qu'elles demandent à l'éducateur beaucoup de modestie et d'effacement, et même qu'elles appellent une attitude foncière de respect de l'enfant ou, si l'on préfère, le respect dans l'enfant de sa dignité d'homme.

IMPORTANTANCE DE LA VIE AFFECTIVE

Il faut encore signaler que, dans le développement de l'enfant, tout est lié, que tout se tient en lui : croissance physique, intellectuelle et affective. Les recherches récentes ont souligné notamment *l'influence considérable de son équilibre affectif* sur sa vie intellectuelle.

L'éducation nouvelle s'éclaire de ces données.

L'éducateur s'intéresse à l'épanouissement affectif de chaque enfant. Il entoure sa sensibilité si vive et si délicate d'une ambiance favorable faite de joie, de confiance, et surtout de sécurité. Il s'efforce de prévenir les conflits, et d'abord de dépister les troubles du caractère, aux conséquences si graves sur son développement. total.

Une vision exacte de l'enfant inclut en outre celle de son milieu, dont il est naturellement inséparable, comme la plante qui ne peut vivre dans le vide mais se nourrit de terreau, d'air, de soleil. L'enfant est continuellement tributaire de son milieu, et ce milieu comporte les adultes et les enfants de la famille, le maître et les camarades de la vie scolaire, parfois les animaux ou même les jouets. Aussi, peut-être plus encore, il comprend le cadre de vie qui influence si fortement sa vie inconsciente.

Même, l'éducateur devra tenir compte de *tous les milieux* où se déroule la vie de l'enfant, il s'efforcera, s'il y a lieu, d'agir sur tel ou tel qui pourrait être modifié pour assurer l'unité indispensable à un plein épanouissement.

ATTITUDE DE L'EDUCATEUR

Tout ce que nous avons dit jusqu'ici entraîne pour l'éducateur une certaine attitude envers l'enfant.

Attitude *d'optimisme* d'abord, en face de toutes les richesses et de toutes les forces merveilleuses latentes. Attitude d'observation, de compréhension, et de discrétion ensuite. L'éducateur doit être sans cesse tourné vers l'enfant, pour le mieux connaître, découvrir ses dons et ses déficiences, comprendre la raison profonde de ses actes. Il doit surtout savoir où il en est afin d'intervenir au moment favorable. Il sait qu'il est vain et qu'il serait dangereux de brûler les étapes ; il aura la volonté arrêtée de respecter l'ordre

naturel du développement de l'enfant, d'attendre la maturation intérieure de chaque aptitude.

Nous parlions à l'instant d'une attitude de respect et d'effacement, n'allons pas les prendre pour une démission. Dans l'éducation nouvelle, l'éducateur n'est jamais passif. Il est, au contraire, à chaque instant, extrêmement actif, mais il agit d'une autre manière et son action, pour être souvent indirecte et plus silencieuse, n'en demeure pas moins positive, incessante, et sa vigilance continuelle.

Des expériences fameuses, dont nous reparlerons, ont démontré que si l'enfant est l'agent de sa propre éducation, il a cependant besoin d'être aidé, guidé, soutenu, et entraîné. À certaines heures, il cherchera spontanément en nous un conseil et un appui, et il va de soi que nous ne saurions nous dérober.

Sur la route complexe de la vie, l'enfant ne peut s'engager seul. Il faudra l'aider à choisir sa voie. Tant de forces intérieures l'entraînent en des directions opposées et, souvent, le déchirent ! Ces forces, qui ne sont que richesse, sans doute, peuvent, si l'on n'y prend garde, s'entraver et se nuire les unes aux autres. N'oublions pas qu'elles sont de diverse valeur, qu'il y a entre elles, suivant l'expression de Ferrière, une hiérarchie, dont l'enfant doit, peu à peu, prendre conscience. Il faudra l'aider à réaliser en lui-même l'harmonie, à conquérir et conserver l'équilibre intérieur. Ce n'est pas là porter atteinte au respect de l'enfant, c'est au contraire répondre à ses désirs les plus profonds et à des exigences foncières de sa nature.

Enfin n'oublions jamais que l'éducateur doit regarder l'enfant concret, tel qu'il lui arrive aujourd'hui, marqué par son milieu actuel. Cette remarque est très importante. Si l'enfant "sain, équilibré, placé dans des conditions idéales se développe parfaitement de lui-même", la majorité des enfants de nos villes modernes - écrivait tout récemment Ad. Ferrière, pourtant peu suspect de pessimisme - sont déjà des déséquilibrés ou des demi-équilibrés. Il faudra alors redresser, équilibrer avant d'épanouir.

En réalité, notre rôle, ainsi compris, bien qu'effacé en apparence, est au contraire tellement considérable qu'il apparaît plutôt démesuré et décidément redoutable. Mais c'est un rôle passionnant.

2./3. MOBILISER L'ACTIVITE DE L'ENFANT ETRE UN "ENTRAINEUR" ET NON UN "ENSEIGNEUR"

Notre tâche est maintenant tracée. Peu à peu elle se précisera. Nous savons qu'elle consiste à aider l'enfant à se développer le mieux possible, à tirer le meilleur parti de toutes ses ressources. Notre but c'est "*le meilleur épanouissement des aptitudes*".

C'est là notre programme. Nous nous séparons, une fois pour toutes, de tous ceux qui ont assigné au maître la simple tâche de "transmettre à l'enfant un certain nombre de connaissances". Nous faisons notre cette parole de M. Ad. Ferrière : "l'école qui ne confère que les seules connaissances doit disparaître"¹.

Nous n'ignorons pas que nos enfants, surtout dans notre régime français actuel, devront au cours de leur scolarité, assimiler une énorme quantité de connaissances réparties par années, dans ce fameux catalogue de connaissances intitulé "programme scolaire". Nous n'oublions pas les examens que nos élèves ou nos enfants doivent préparer. Mais nous nous refusons à nous laisser obséder par les programmes scolaires. L'enfant nous intéresse plus que le programme. Et nous savons par expérience que nous arriverons encore mieux à l'examen par d'autres chemins.

Car "l'enfant, selon l'expression de Rabelais, n'est pas un vase qu'on emplit, mais un feu qu'on allume". Le tort de la pédagogie que l'on appelle (bien à tort) "traditionnelle" c'est d'avoir demandé au maître de déverser dans les petites têtes curieuses et remuantes de ses élèves un amas de notions abstraites et de connaissances systématiquement ordonnées, à coups de leçons données du haut de la chaire et passivement subies. Ecole "passive", a-t-on dit, où le maître parle, expose, explique et où l'élève est condamné à écouter, à s'efforcer de comprendre, à répéter, à retenir. Pédagogie étriquée qui ne fait appel qu'aux facultés réceptives de l'enfant.

Ce n'est pas cette pédagogie d'origine allemande que nous devons à Herbart, que nous voulons pour nos élèves, car elle est non seulement inefficace mais elle nous paraît pour eux une mutilation. Nous savons de quoi ils sont capables, quelles forces vives ils portent en eux.

Epanouir toutes les aptitudes, mais chacune à son heure. Par exemple le petit enfant de 2 ans et demi à 5 ans a des besoins d'agir et des aptitudes particulières que l'éducation infantine la plus évoluée sait parfaitement développer. Pour satisfaire son besoin de jouer avec l'eau et la terre, besoin si net vers 2 ans et demi, on donne aux enfants de petits bassins ou des baquets d'eau, de petits arrosoirs et des récipients divers qui l'inclinent à effectuer de multiples ; de même un peu de sable, un seau et une pelle lui permettent de creuser et de bâtir à sa guise et d'être ainsi actif pendant des semaines. Au fur et à mesure qu'il se développe il pourra satisfaire ses besoins de manipuler, construire (avec des blocs, des boîtes) faire le ménage, modeler, peindre et dessiner à grande échelle, s'occuper de jardinage, etc. Ce qu'il faut bien comprendre, c'est que chacune de ces activités, proposée au moment favorable, l'épanouit tout entier. Transvaser de l'eau, à deux ans et demi, ce n'est pas seulement acquérir de l'équilibre, de l'habileté et une adresse souvent stupéfiante, mais c'est aussi bien, observer, comparer, réfléchir, inventer, résoudre avec les petites mains et l'esprit à la fois des problèmes de pensée et de vie. Dans chaque activité adaptée à l'enfant, c'est tout l'enfant qui grandit et qui progresse.

¹ Ecole active, 4^e édition p. 210.

On le voit, l'activité telle que nous l'entendons n'est pas, même à cet âge, une activité seulement physique, manuelle.

Tout cela est évident, direz-vous, lorsqu'il s'agit des moins de 6 ans et nous reconnaissons que dans ce domaine-là l'éducation active a gagné la victoire. Mais ensuite à l'âge scolaire ? A ce moment, d'autres besoins apparaissent, d'autres aptitudes s'éveillent : observer (non pas comme un tout petit mais d'une manière plus précise, moins superficielle) s'informer, réfléchir, juger, créer, s'exprimer, pour n'en citer que quelques-unes.

Pour développer ces aptitudes il n'est qu'un secret : "faire agir l'enfant", "mobiliser son activité", disons bien cette activité foncière qui jaillit de sa nature comme d'une source débordante.

"Faire agir l'enfant" tout est là, et il n'y a pas d'autre moyen de l'aider, car c'est une loi élémentaire de psychologie : "une fonction, une aptitude ne se développent que par l'activité".

Au cours de tout le premier degré, et quelle que soit la méthode nouvelle employée, une place ordinairement assez large est faite aux recherches personnelles ou collectives des élèves. Ces recherches comportent 3 étapes bien connues : la chasse aux documents, l'élaboration, l'expression. Examinons brièvement en quoi elles consistent et comment l'enfant y sera actif.

Seul ou avec la suggestion du maître, l'enfant a choisi un objet d'étude : un pont, un monument historique, une fleur, un animal, un ruisseau ou une rivière, un métier, un grand homme, etc. Le voilà parti en exploration. Il s'agit d'abord pour lui de recueillir des documents, ce qui suppose toutes sortes de démarches où son initiative, sa réflexion, son ingéniosité, sa ténacité seront largement mises à contribution.

Cette chasse aux documents n'est qu'une première étape de la recherche personnelle. Les documents une fois recueillis, il faut les classer, les dépouiller. Il s'agit d'extraire de ce dossier composé d'exemples concrets, une vue générale, une petite synthèse de connaissances très précises. Cette élaboration intellectuelle représente un travail de grande valeur au cours duquel le jugement de l'enfant, son sens critique, vont entrer en activité. Il aura d'ailleurs parfois besoin de l'aide de ses camarades ou de la nôtre, ce qui est une nouvelle occasion d'échanges actifs et fructueux.

Enfin, après l'élaboration, vient l'expression. Il faut présenter avec soin dans une petite monographie bien ordonnée les résultats de cette grande recherche personnelle : dessins, croquis, parfois photographies et échantillons compléteront le texte de l'écolier et viendront parfaire "l'album", le "journal de vie" ou le "livre". L'expression peut être aussi orale. L'enfant présente alors à ses camarades dans une sorte de conférence, avec documents à l'appui, les résultats de sa recherche.

Ce que nous voulons montrer par cet exemple, choisi entre beaucoup d'autres, c'est la valeur formatrice d'une telle méthode. Ce qui est exercé ici, au cours des trois phases du travail, ce sont des fonctions. Chercher, comparer, s'exprimer, que faisait l'école "traditionnelle", de ses pouvoirs intérieurs, de ses activités en puissance ? Elle les laissait s'atrophier et ils risquaient de manquer toute la vie. L'école active au contraire les fortifie en leur donnant l'occasion de s'exercer. Elle ne veut laisser en friche aucune des forces latentes de l'esprit.

Ne craignons pas que cette manière de faire néglige les connaissances au bénéfice des aptitudes. L'expérience montre que les connaissances acquises ainsi peuvent être fort étendues et qu'elles sont d'autre part assimilées d'une manière qui les rend inoubliables. De plus l'habitude de réfléchir, de penser activement, de chercher par soi-même des solutions, permettra, le moment venu, et quand le programme s'étendra, de recevoir sans danger - ou avec un moindre danger - des connaissances toutes faites transmises par le

maître, parce qu'elles seront - ou parce qu'elles auront plus de chance d'être - pour l'esprit de véritables réponses. De telles acquisitions pourront alors être activement assimilées et s'intégrer à tout le contenu et à toute la vie de l'esprit.

On voit par tout ce qui précède que l'activité préconisée par l'éducation nouvelle est une *activité intérieure*. Elle est action intime, "mouvement intellectuel", dit Ferrière, "pensée". Sa qualité et son efficacité lui viennent de la concentration intérieure qu'elle appelle. Elles lui viennent aussi de ce que l'enfant s'y engage tout entier. La psychologie contemporaine attire de plus en plus notre attention sur les liens de la vie affective et de la vie intellectuelle : l'enfant travaille avec profit dès qu'il est captivé et joyeux.

Il devient presque superflu de souligner, maintenant, la grossière erreur de ceux qui confondent l'école active avec l'agitation extérieure, la dispersion ou encore les activités manuelles. Peindre, coller, fabriquer des maquettes, imprimer, ces activités et beaucoup d'autres, peuvent trouver place à l'école active. Elle ne la constituent pas. N'allons pas prendre l'accessoire pour le principal, le secondaire pour l'essentiel.

Nous avons jusqu'ici regardé l'enfant, l'élève. Et nous avons cherché à montrer que ses aptitudes ne se développeraient que par l'activité, une activité toute personnelle et intérieure qui prend sa source en lui-même.

Que devient ici l'éducateur ?

C'est un "entraîneur". En premier lieu il crée l'ambiance, le milieu favorable. Et d'abord le cadre. Il y a une organisation du local scolaire, une disposition des pupitres, des tables, un soin, un souci de beauté, et de renouvellement qui sont déjà une invitation au travail actif.

L'attitude de l'éducateur met l'enfant à l'aise. Elle est faite de compréhension, de calme, de confiance, d'une certaine joie de vivre et de se trouver ensemble qui est contagieuse. Il n'est pas distant et chaque élève sait qu'il pourra facilement lui demander conseil ou secours en cas de besoin. Avant la classe, il prend soin de préparer les matériaux, les documents nécessaires ou utiles. Ici sa tâche varie selon l'âge, les branches, les activités diverses. De toute manière cette préparation est très importante et parfois décisive.

Dans le travail lui-même, il est avant tout un "éveilleur", un guide. Il oriente. Il stimule. Il contrôle. Dans les travaux de recherche, dont nous parlions plus haut, il propose ou approuve les sujets choisis, suggère s'il y a lieu les pistes à suivre, équipe ses élèves puis les laisse partir en exploration. Il les suit pour éviter qu'ils ne s'égarerent, mais il ne marche pas le premier. Il leur laisse le plaisir de la chasse et la joie de la découverte.

Ce rôle d'entraîneur exige à la fois de l'effacement et de l'enthousiasme. Effacement ne signifie pas passivité mais présence active même si elle est silencieuse. Car toute recherche pose des problèmes imprévus et de plus chaque enfant doit être suivi et aidé personnellement selon ses besoins.

4. PARTIR DES INTERETS DE L'ENFANT

Avec le principe de l'intérêt, nous arrivons au cœur de notre sujet. Car l'intérêt est le nœud de l'éducation nouvelle, son principe "fondamental", Claparède va jusqu'à dire "le pivot *unique* autour duquel tout le système de l'école active doit tourner"¹.

C'est d'ailleurs ce problème de l'intérêt qui a donné lieu à le plus de malentendus et soulevé les plus âpres controverses. Essayons donc de dégager la pensée authentique des chefs de l'école active sur ce point.

Commençons par résumer les critiques qu'ils adressent à l'école traditionnelle. Ce qu'ils lui reprochent avant tout, c'est d'avoir tout organisé, programmes, leçons, devoirs, horaires, sans tenir compte des besoins profonds de l'enfant ; soit qu'elle les ignore, soit qu'elle les néglige au nom d'un bien supérieur. Cette science adulte que l'on a décidé de transmettre à l'enfant, même abrégée et simplifiée, s'accorde-t-elle aux curiosités naturelles de son intelligence ? L'école ancienne évite de poser la question. La préparation culturelle de l'avenir de l'enfant exige, dit-elle, qu'il subisse des leçons, fasse des devoirs imposés et, bien qu'à regret, elle l'y contraint par des sanctions.

Cette activité scolaire qui ne correspond à aucun besoin véritable de l'enfant paraît, aux chefs de l'école active, une chose anormale, "contre-nature". Car - c'est une loi élémentaire de psychologie - "l'activité est toujours suscitée par un besoin". "C'est le besoin qui mobilise les individus, les animaux, les hommes, qui tend les ressorts de leur activité. C'est ce que l'on constate partout, sauf à l'école".

Le résultat, c'est d'abord la nécessité pour l'école traditionnelle de recourir à tout un arsenal de punitions et de récompenses d'une efficacité discutable. C'est aussi que l'enfant, ingénieux à simuler le travail, se contente d'un pseudo-travail d'où la pensée véritable est absente. Il prend l'habitude d'être "divisé", déchiré ; son attention semble fixée à la leçon qu'il subit, mais en réalité son esprit et son cœur sont ailleurs. Car les tâches qu'on lui propose ne sont pas "ses" tâches ; les problèmes du livre ne sont pas ses vrais problèmes ; on l'a dit avec raison, "rien ne peut être *fait* problème pour quelqu'un"².

Pour souligner le caractère factice de cette activité "vide", - exercice brut, qui n'est relié à aucune fonction vitale - Claparède écrit : "elle est comme un mécanisme qu'on actionne à blanc...C'est comme si on voulait apprendre à un menuisier à raboter, mais en lui faisant exécuter des mouvements en l'air"³.

Entre cette activité scolaire coupée de sa racine, privé de son ressort naturel et l'activité normale de l'enfant, pleinement voulue, quelle différence ! C'est cette différence que l'éducation nouvelle veut faire disparaître.

¹ Claparède : "L'éducation fonctionnelle" p. 197

² Dewey : L'école et l'enfant p. 87.

³ Claparède : L'éducation fonctionnelle p. 117-118

ACTIVITE SCOLAIRE RELIEE A L'INTERET

Comment ? En reliant l'activité de l'écolier à ces grandes poussées de vie que sont les besoins; les intérêts profonds de l'enfant. Les intérêts-besoins auxquels il est fait allusion ici, ce sont les forces profondes qui jaillissent de la nature de l'enfant et qu'il ne faudrait pas confondre avec l'attraction extérieure et passagère d'un intérêt-caprice.

L'école qui suit les intérêts est amenée à s'adapter sans cesse au développement mental et affectif de l'enfant, à son tempérament, à son sexe, etc. C'est l'observation attentive dont nous avons parlé qui permet au maître de l'orienter dans sa voie propre. Maintenant, sa volonté se tend vers un vrai but. Qu'il cherche, interroge, réfléchisse, ou rédige, la motivation de ces multiples activités est en lui-même.

Pour exprimer cette extension de l'intérêt, Ferrière a écrit : "C'est un feu dévorant". "Il se propage comme l'incendie". A l'éducateur d'utiliser ce pouvoir de l'intérêt de se communiquer. A lui de puiser au foyer brûlant l'étincelle qui mettra le feu "de proche en proche à d'autres foyers de chaleur et de lumière".

ECOLE ATTRAYANTE

Ce soucis de tenir compte de l'"attrait" de l'enfant et de la joie visible qu'il manifeste dans son travail va-t-il nous conduire à l'école attrayante ? Celle-ci cherche à faire plaisir à l'enfant, à rendre l'activité scolaire agréable. Pour y parvenir elle écarte les leçons ennuyeuses, l'effort pénible. Elle s'ingénie à rendre intéressant par des procédés artificiels des matières et des leçons qui ne le sont point.

La pédagogie attrayante ne mériterait pas de retenir notre attention si elle n'était trop souvent confondue avec l'école active véritable. Il y a cependant entre elles une opposition foncière. D'une part on a affaire à un travail rendu plaisant auquel l'élève s'adonne d'une manière superficielle, où il se disperse. De l'autre on obtient une activité grave, satisfaction d'un besoin de nature où il se concentre. L'enfant doit s'intéresser à son travail non parce qu'on l'a rendu "attrayant" mais parce que ce travail est à sa convenance à tel moment de son développement. C'est pourquoi Dewey et Claparède condamnent si sévèrement les artifices "inventés pour créer l'intérêt", pour "dorer la pilule", mais qui, en réalité, ne rendent pas la bouchée moins indigeste.

Sur le plan intellectuel et malgré les apparences, l'école attrayante n'apporte aucun progrès réel à l'école active. Sur le plan moral elle nous paraît dangereuse ; incapable de mobiliser l'énergie de l'enfant, elle l'habitue à la facilité, au laisser-aller et à l'absence d'effort.

Tout le monde sera d'accord avec nous pour condamner cette pédagogie stérile. Mais, dira-t-on, l'école active elle même fondée sur l'intérêt, ne tend-elle pas à supprimer l'effort et en tout cas à le réduire ?

INTERET ET EFFORT

Nous avons si souvent entendu cette objection qu'il nous faut nous y arrêter. N'est-ce pas, au fond, la principale objection contre l'éducation nouvelle ?

Examinons-la attentivement.

Si vos élèves ne font que ce qui les intéresse, nous dit-on, comment seront-ils entraînés à l'effort ? Et pourtant la vie est dure qui les attend et elle exigera d'eux des efforts pénibles auxquels ils ne seront pas préparés.

Que répondre ? - Nous pensons que l'école active demande à nos élèves à la fois plus d'efforts et surtout le seul effort efficace pour la vie. Ce n'est pas parce que l'objet d'étude de l'écolier est accordé à son intérêt qu'il ne demande pas d'efforts. Entre le point de départ et le but entrevu, il y a un long chemin où surgissent tant d'obstacles de toute nature. Les uns viennent du travail entrepris, de sa complexité, et des difficultés imprévues qu'on ne manque jamais de rencontrer. Les autres viennent de l'enfant lui-même : tentations de se distraire, de se décourager, de "bâcler" le travail. Pour atteindre le but, que d'efforts courageux et soutenus sont en effet nécessaires.

Ainsi l'école active nous semble obtenir, grâce à l'intérêt, le maximum d'efforts. Les surprenants travaux réalisés dans certaines classes actives n'en sont-ils pas la preuve évidente ?

L'effort ici, il est vrai, est accepté par l'enfant. Mais est-ce cette acceptation personnelle, volontaire de l'enfant que l'on craint ? Voudrait-on que tout effort soit subi à contrecœur ? Détesté intérieurement ? Ne s'agit-il pas, au contraire, de faire aimer à l'enfant ce qui coûte, l'effort pénible mais accepté parce qu'il en connaît le but ? Ce but naturellement peut infiniment dépasser le résultat pratique du travail entrepris. Il s'y mêle souvent des mobiles d'ordre affectif et moral, comme la joie de faire plaisir à quelqu'un ou celle de sentir croître sa force.

Pour résumer et préciser notre pensée, l'école active, affirmons-le, bannit l'effort suscité par des motifs secondaires extérieurs à l'enfant. Elle bannit surtout l'effort qui n'est suscité que par la crainte des sanctions, punitions, classements, etc. Cet effort-là, lié à la peur, elle le répudie parce qu'il lui semble à la fois inefficace pour le travail et, nous le verrons plus loin, pour la formation morale.

Mais le véritable effort, celui qu'on impose à soi-même, c'est au contraire l'honneur de l'éducation nouvelle d'en avoir fait le ressort de son action.

C'est pourquoi nous faisons nôtre la pensée de M. Bloch : "L'opposition n'est pas entre pédagogie de l'intérêt et pédagogie de l'effort, mais bien entre la pédagogie de l'effort porté, soutenu et vivifié par l'intérêt et la pédagogie de l'effort à vide. L'effort que l'on provoque sans le stimulant naturel de l'intérêt et à l'aide des stimulants artificiels des sanctions scolaires est pathologique et stérile. L'effort qui s'engendre lui-même sur la base, dans la ligne et le prolongement des intérêts spontanés de l'enfant et sain et normal"¹.

¹ M.A. Bloch : Philosophie de l'éducation nouvelle p. 100

5. ENGAGER L'ÉCOLE EN PLEINE VIE

Durant ses premières années, l'enfant s'est développé dans un milieu vivant et naturel, auquel il doit son langage, quelques connaissances, beaucoup de ses dispositions d'esprit ou de caractère. Mais il semble que l'entrée à l'école vienne interrompre cette bonne adaptation au réel. Il ne voit plus la chose mais le mot, le manuel, il ne suit plus son intérêt mais un programme démesuré et uniforme.

Il y a alors pour l'enfant deux mondes différents : celui de l'école avec ses rites, ses activités, et l'autre, le monde de la vie, avec le jeu, la rue, la famille. Ces deux mondes ne communiquent point : chaque jour, l'enfant fait des observations, se livre à des expériences, l'école ne s'y intéresse pas ; et ce qu'il apprend en classe reste abstrait en lui, inemployé.

Quand, à la sortie de l'école, l'enfant devra s'orienter vers une profession et se retrouver, comme au temps de l'enfance, engagé dans la vie réelle, il sentira à nouveau une rupture, parce que l'école ne l'y aura pas préparé. Ainsi l'école urbaine est responsable du désarroi de milliers de jeunes apprentis jetés sans préparation efficace dans le monde du travail, et la classe rurale n'a pas su attacher l'enfant à sa terre ni l'intéresser à son petit pays. Comment l'école nouvelle va-t-elle remédier à cet état de choses ?

L'enfant, comme tout ce qui vit, *croît aux dépens du milieu qui l'entoure*, disent les psychologues. Son développement dépendra donc d'un don de nature, mais aussi de ce que les Anglais appellent "nurture" (ou nourriture) qui est le milieu ambiant. Loin de négliger ce milieu et d'en écarter son élève, l'éducateur, au contraire, en étudie et en assemble les éléments, le veut proche de la mentalité enfantine, riche et varié. Il y plonge l'enfant, ou plutôt l'y maintient, respectant une sorte de combustion, d'assimilation, qui s'établit entre eux et assure la croissance. Il va donc proposer à l'enfant, par l'intermédiaire du milieu, tout ce qui le fera "ré-agir".

L'éducateur déclare que "*le milieu naturel de l'enfant doit être le point de départ de sa culture*". Déjà, plusieurs pays ont transformé leur programme à partir de cette donnée. Le docteur Decroly, l'un des premiers, l'aura mise en pratique après avoir donné à son école la devise que l'on sait : pour la vie, par la vie.

Quelle que soit la méthode adoptée, le principe est le même. D'une part, l'éducateur laisse les échos du monde pénétrer à l'école, d'autre part, il emmène ses élèves à la découverte du monde. Mais surtout, il veut que les enfants, à l'école, vivent intensément. Car l'école n'est pas une préparation à la vie, dès maintenant, elle est une vie. "C'est en assouvissant des besoins présents, affirme Claparède, que le jeune enfant prépare l'avenir".

L'ÉCOLE OUVRE SES PORTES A LA VIE

L'école nouvelle prouve d'abord son intention d'être vivante par son aspect extérieur, qu'elle veut rendre aussi semblable que possible à celui d'une maison ordinaire, un lieu où il pénètre sans attitude factice, où il ose être lui-même. Il y circule librement et se sent chez lui. C'est "la maison des enfants", selon l'expression de Mme Montessori. Là, il vit au présent. Ses observations et travaux scolaires sont accordés au rythme des saisons, suivant une sorte de calendrier concret, qui l'aide grandement à prendre

conscience de la durée du temps et de son âge. A ce rythme viennent les fêtes, l'anniversaire de l'un ou de l'autre.

Le milieu direct, qui peut suffire au jeune enfant, se trouve extrêmement agrandi pour l'aîné, par l'introduction dans la classe de documents de toute nature, de journaux illustrés, de films, d'émissions radiophoniques, ce qui ne remplace jamais l'observation, mais peut l'étendre ou l'expliquer.

L'enfant a une incroyable aptitude à s'intéresser aux faits d'actualité, à ce qui est "vraiment vrai" comme il dit. C'est ainsi que la plupart des centres d'intérêt qui ont passionné nos jeunes élèves des classes nouvelles étaient l'écho des événements du jour : expédition lointaine, fait sportif comme le Tour de France, etc. Nous les voyons consulter les journaux, interroger leurs parents ou les commerçants, inviter des spécialistes à l'école, bref créer ce mouvement de va et vient, si favorable à l'élargissement de l'intérêt. Que tout ne puisse être enseigné ainsi, c'est évident. Mais il est indispensable de vivre de telles expériences au départ de la vie scolaire. Cela peut animer toutes les autres notions, et donner, dès l'enfance, les bases d'une culture vivante.

L'ECOLE VA A LA VIE

La règle d'or de ce travail : "*ne jamais puiser dans un livre ce que l'élève peut trouver facilement dans le milieu qui l'entoure*" va nous mener aussi à aller étudier le milieu hors du local scolaire.

C'est l'origine de ces découvertes ou enquêtes, en si grande vogue actuellement. C'est d'abord *l'observation du monde naturel*, de toute la vie physique, botanique et animale, tant vantée par Rousseau, que le scoutisme devait mettre en pratique. Elle fut utilisée comme un contrepoids à la vie trop citadine et trop abstraite de tant d'écoliers. Nous avons appris à la relier à la vie de l'esprit, à utiliser mieux l'apport des voyages, par exemple. Nous souhaitons transformer dans ce sens le travail de vacances.

Suivant les lieux et l'âge des enfants, l'enquête prend un caractère plus social, et s'attache à *l'observation du milieu humain*. "Qu'ira-t-on voir ensemble ? demande M. Ferrière ? Usines, fabriques, ateliers, magasins les plus divers, marchés, services publics d'eau, de chemin de fer - je cite au hasard - crèches, hôpitaux, musées de toutes sortes..."

L'étude du milieu revêtira des formes différentes selon les méthodes actives particulières : méthode Decroly, méthode Cousinet, méthode des projets, et autres, mais toujours on partira de l'observation directe.

L'apport de tels contacts avec un organisme neuf et sensible est infiniment riche, ses conséquences incalculables.

Je me souviens d'un enfant qui avait pris part, de façon assez passive, semblait-il, à la visite d'un bureau de poste. Plusieurs mois après, comme il glissait une lettre dans la boîte, on l'entendit murmurer : moi, je sais où ça va...

Relier entre eux tant de gestes, en apparence incohérents, habituer l'enfant à chercher les causes et les conséquences de ce qu'on fait devant lui, c'est former des êtres intelligents, et, sur le plan moral, des responsables.

Mais attention, les méthodes d'observation se déforment très vite. Parfois la liberté de l'élève est seulement simulée : on a choisi d'avance ce qu'il devra découvrir et aimer; un questionnaire trop détaillé ne lui laisse plus aucune initiative, c'est du travail scolaire déguisé. Or l'esprit de découverte, est une curiosité libre qui, satisfaite, procure une vraie joie personnelle.

Ou bien on néglige de former l'homme intérieur, on se promène au milieu des choses, on se distrait et se disperse. Or c'est la profondeur et la précision de l'observation qui nous

intéressent. Ce sont aussi les suites et principalement leur liaison avec le travail scolaire.

Ainsi cet enfant, qui veut expliquer à ses camarades, devra s'initier à des termes précis, pour préparer une conférence ou une rédaction. L'autre dessine avec minutie la croissance d'une plante, ou relève le cours d'un ruisseau, les niveaux, les terrains, etc.

Un film sur l'école de l'Ermitage donnait un bon exemple de cet effort vers l'abstrait. Des enfants qui avaient remarqué des maçons en train de construire une maison résolurent d'en bâtir une, eux aussi, dans leur classe. L'échelle n'étant plus la même, il fallu d'abord dresser un plan, chercher des proportions, façonner des petites briques, travaux motivés par l'oeuvre entreprise, qui n'était plus de maçonnerie, mais de calcul. Plutôt, qui donnait au calcul sa raison d'être.

L'observation de la vie donne à l'école sa raison d'être. C'est dire l'importance du travail d'abstraction des découvertes concrètes, de la généralisation des cas particuliers, de l'expression personnelle de ce qui fut senti en commun, qui doivent suivre l'observation des faits. Les classements graphiques et tableaux ordonneront les acquisitions.

Car ce serait aussi une erreur de méconnaître ces acquisitions qu'un changement de méthode veut introduire autrement et fixer mieux.

C'est là que le maître joue un rôle intelligent et difficile.

Le livre viendra à son aide, car l'école nouvelle ne le bannit point. Les élèves l'utilisent comme un auxiliaire précieux, indispensable, où ils vont puiser eux-mêmes avec avidité bien des renseignements. Ils ont appris à l'interroger.

L'ECOLE REACTIVE

Mais toute la vie actuelle doit-elle être connue de l'enfant ? En un temps de civilisation orale, ce qu'on a appelé "l'éducation involontaire", celle qui influence par l'affiche, la presse, la radio, atteint presque tous les enfants sans que l'éducateur ait pu intervenir.

En certains cas une protection de l'enfance se justifie, au nom de ces étapes de la maturation qu'il doit franchir sans être troublé. Mais il est une attitude passive, qui veut préserver par l'ignorance, à laquelle il faut bien renoncer. L'éducateur moderne agit de façon plus positive : il fortifie le jugement et le sens critique des enfants par l'exercice du libre choix largement appliqué à leur formation. C'est ainsi qu'il ajoute le ciné-club au cinéma, qu'il fait l'analyse d'un livre.

L'école active dans le monde moderne, est souvent *l'école réactive*. C'est la seule qui convienne pour lutter contre la propagande. On a souvent souligné aussi que c'est celle qui forme les démocraties.

Cela suppose que le maître soit, le premier, curieux des faits de la nature et du monde. Homme engagé, comme on dit. S'il veut accorder l'un à l'autre, l'attitude d'accueil à l'enfant ne peut pas manquer d'être une attitude d'accueil à son époque.

6. FAIRE DE LA CLASSE UNE VRAIE COMMUNAUTE ENFANTINE

Une des grandes misères du régime scolaire en vigueur aujourd'hui dans presque toutes les classes en France, c'est son individualisme forcené. Le mobilier, le tableau noir, les enfants tournés vers la chaire du maître et ne pouvant ni se voir, ni se parler, tout s'organise en vue de la classe-auditoire, et cette classe-auditoire paraît normale à l'ensemble des éducateurs ! Plus grave encore que l'installation matérielle est l'attitude profonde qu'elle révèle. Les enfants sont séparés moralement, en classe, par des consignes sévères : défense de souffler, de parler, défense surtout de s'entraider.

Chacun a ses notes, ses récompenses ou punitions, sanctions du succès ou de l'échec plus que de la valeur profonde. C'est à chaque enfant pris individuellement que le maître s'adresse, l'interrogeant ou l'avertissant. Parfois même, attiré par un élan naturel ou débordé par une classe nombreuse, c'est seulement à quelque enfants qu'il s'adresse, créant chez ceux qu'il néglige un sentiment d'infériorité intellectuelle et la crainte d'être impuissant à attirer la sympathie.

Non seulement l'entraide est bannie de cette société bizarre, mais la compétition est organisée par les adultes. Les enfants sont invités sans cesse à se dépasser les uns les autres. Pour chaque activité : calcul, chant, gymnastique, dessin, et même conduite, ils sont classés ! Mais l'adulte, qui sait les différences foncières qui existent entre enfants : dons personnels, hérédité, vie familiale, toutes conditions qui influencent tellement sa vie intellectuelle, peut-il équitablement comparer l'un à l'autre deux petits élèves ?

Les résultats de ces compétitions sont rendus publics selon des formes qui développent la vanité des uns et blessent si profondément les autres : tableaux d'honneur, proclamations, etc. Enfin pour exalter cet idéal de dépassement, les rangs sont communiqués aux parents qui renchérissent sur l'intérêt des notes et des places qu'ils doublent d'autres sanctions. Souvent aussi, ils mêlent à l'appréciation des résultats scolaires un chantage affectif, la menace d'un moindre amour, qui a pour résultat de bloquer la vie intellectuelle et met l'enfant qui ne réussit pas dans une impasse.

“Chacun pour soi” - “Passer avant les autres”, voilà les deux grandes voies de l'école.

Cette pédagogie dite traditionnelle, nous paraît détestable pour beaucoup de raisons.

D'une part nous savons mieux que par le passé combien sont fortes les tendances sociales de l'enfant et comment elles se développent. Au lieu de les refouler, on s'attachera, au contraire, à les faire croître et à les exercer. On sait que très tôt, vers trois ans, l'enfant fait son entrée consciente dans la vie sociale. Entrée difficile, justement appelée crise de trois ans - premier apprentissage de cette intégration dans la société, qui se fait progressivement, mais qui suppose avant tout de libres contacts avec d'autres enfants dans la vie familiale comme dans le jeu avec les camarades apparaît un vif besoin de s'associer et de jouer un rôle.

M. Cousinet, que ses recherches ont rendu spécialiste en ce domaine, a montré au prix de quels efforts, de quels tâtonnements, de quels échecs, l'enfant parvient peu à peu à la maturité sociale.

En effet, ses tentatives de collaboration se prolongent jusque vers la neuvième ou la dixième année. L'enfant devient alors capable de vivre avec d'autres, qu'il s'agisse de jeu ou de travail. Comme on l'a dit très justement, il vit à ce moment-là "les grandes années de sa vie sociale".

Ces données de sociologie infantine se sont trouvées confirmées d'une manière très précise par les travaux de J. Piaget, qui déclare : *"la coopération entre enfants est, pour leur développement intellectuel et moral, un facteur irremplaçable"*.

On est alors en droit de s'étonner que l'école ait si gravement et si longtemps négligé l'éducation des tendances sociales. Ne manque-t-elle pas à sa mission en refusant de préparer l'enfant à la vie en commun ? Fait d'autant plus grave qu'un profond courant communautaire traverse le monde moderne dans lequel il est appelé à vivre. Quel risque de faire, pour la vie entière, des inadaptés !

COMMENT CHANGER DE METHODE ?

Négativement, il faut rompre hardiment avec l'ancienne manière individualiste : *il faut faire de la classe une véritable communauté scolaire*. Il n'y a pas à établir entre nos élèves des liens artificiels : il n'est que de respecter les liens naturels de cette société infantine. Elle existe de par la nature des choses. C'est à elle que le maître doit s'adresser ; il traitera donc chacune des enfants comme un membre vivant, responsable, de cette société.

Le moindre progrès fait dans ce sens a une grande importance, et peut être un pas décisif.

L'installation matérielle de la classe se trouvera modifiée. Elle permettra aux écoliers de communiquer entre eux, de se grouper pour travailler ensemble. La vie scolaire, dans une classe active, offre tant d'occasions d'entraide ! recherches en commun pour étudier telle question, exposés de travaux personnels, menus services de la vie quotidienne. Les tâches ménagères et le travail manuel sont tout particulièrement des travaux collectifs, propres à cimenter les liens d'amitié entre écoliers.

Les objets anonymes, autrefois outils du maître, qu'on ne respectait guère comme sont les cartes de géographie et les tableaux muraux, deviennent la propriété des enfants qui en prennent grand soin. La cour ou le jardin de l'école sont entretenus, les plates-bandes respectées.

Sans doute cette transformation entraînera bien des modifications indispensables: les classements seront supprimés, les notes, si on les maintient, n'auront plus la même signification. Car chaque enfant sera seulement invité à se comparer à lui-même, à se dépasser, comme on dit. Les résultats pourront être rassemblés sous forme de graphiques individuels. Tout cela est assez aisément réalisable.

Certains maîtres de l'éducation nouvelle, constatant les très grands avantages intellectuels du travail par groupes, l'ont utilisé exclusivement, pour tout l'enseignement. C'est le cas de M. Cousinet, avec la méthode de travail libre par groupes, et aussi de Petersen, avec le plan d'Iéna.

Mais le plus souvent le travail par groupes se présente sous une forme moins absolue et vient compléter le travail individuel ou collectif. Quelle que soit la forme adoptée, l'essentiel ici c'est l'esprit communautaire qui fera de la classe une vraie société à l'échelle infantine.

Comme toute société bien vivante, elle tend à s'étendre et à se diversifier.

Aussi, dans la plupart des écoles nouvelles, on accueille à dessein garçons et filles. On a souvent constaté les bienfaits de cette influence réciproque lorsqu'elle est réalisée dans des conditions favorables et dans un climat familial. Quand les circonstances le rendent possible et prudent, la communauté scolaire devient ainsi beaucoup plus riche, beaucoup plus proche de la famille ; elle prépare davantage les enfants à la vie.

Enfin, il est bien souhaitable que les parents adoptent vis-à-vis de l'élève la même attitude que le maître, qu'ils l'aident à faire naître et à protéger la société enfantine. En particulier, ils devront, eux aussi, renoncer aux formes dangereuses des notations et des compétitions, et participer à la recherche d'un nouveau mode d'appréciation et de correspondance plus que jamais indispensable: profils de classe, dossier complet au moment de l'inscription, réunions fréquentes de parents.

Précisions pour finir que si l'éducation nouvelle accorde tant de place à l'adaptation de l'individu à la société, ce n'est pas qu'elle ait pour seul idéal éducatif de préparer les enfants à leur rôle social. Elle reste personnaliste. Mais il se trouve, par surcroît, qu'elle serve la société en lui donnant les individus et les personnalités les plus riches.

7. UNIR L'ACTIVITE MANUELLE AU TRAVAIL DE L'ESPRIT

Nous abordons maintenant, l'un des problèmes cruciaux de la révolution pédagogique. Il n'est pas nouveau. Tolstoï Pestalozzi, Dewey, Kerschensteiner, pour n'en citer que quelques-uns, mus par un même pressentiment, ont cherché, dans des expériences très diverses, à unir chez leurs petits élèves l'activité manuelle au travail de l'esprit.

De nos jours les activités manuelles sont au programme de toute classe dite nouvelle et il semble bien que, sur un certain plan, leur valeur éducative soit admise : triage, construction, modelage, jardinage parfois blanchissage et cuisine - nous pensons aux petits montessoriens de Harlem qui préparaient eux-mêmes le thé et le servaient aux visiteurs - tout cela occupe une place primordiale dans la vie scolaire de l'enfant de 3 à 6 ans. Plus tard, le tissage, la menuiserie répondront à d'autres intérêts.

Ainsi se développent les organes des sens, pour plus de finesse et de richesse dans la perception, entraînant plus de précision dans le geste. Et ce n'est pas sans influence sur le caractère des enfants : le travail manuel tend à leur donner la patience, le goût du travail bien fait, en même temps qu'une certaine probité à cause de l'exigence de la matière et de l'évidence des résultats : "quand un garçon fabrique un tabouret, le tabouret ne vaut pas, au gré du maître, huit ou onze, il tient debout ou il tombe". Du point de vue affectif, c'est la satisfaction du besoin de réussite, joie d'œuvrer et de posséder qui peut devenir joie de donner, puis un sentiment de libération : libération de l'aide de l'adulte, d'abord, et de sa propre maladresse ensuite, quand il apprend à s'habiller seul, par exemple, sentiment auquel le petit enfant est sensible.

Nous sommes loin de dédaigner tout cet apport, mais nous le jugeons insuffisant. Nous pensons qu'il justifie l'emploi des travaux manuels à un certain âge, préscolaire, ou à un certain temps, loisirs.

Mais quelle part faire à l'activité manuelle de l'enfant en classe ? Pourquoi, comment, relier sa main à sa tête, faire contribuer l'une et l'autre à son développement total ? Voilà plus précisément notre problème.

L'école traditionnelle a laissé de côté le travail manuel, ou bien, pour remédier au caractère abstrait de son enseignement, elle l'a placé en marge des heures scolaires, comme un contrepoids ou une compensation. De toutes manières, c'était affirmer une opposition entre le travail manuel et le travail intellectuel.

La position de l'école nouvelle est toute différente elle les unit ; plutôt, elle déclare qu'ils le sont et, en nature, indissolublement.

L'artisan qui fabrique un violon est-il seulement un manuel ? et l'artiste qui en joue ? Que penser du chirurgien, du mécanicien qui règle un carburateur ? Où s'arrête la distinction - en fait, il n'y en a pas. Et nous ne voulons pas en faire parce que nous ne voulons former ni le penseur inefficace, ni le robot, mais l'homme complet.

"Le réel et le symbole sont mêlés d'abord, dit M. R. Cousinet, toute activité manuelle aboutissant à un résultat est nécessairement activité de l'esprit, sans quoi elle ne serait qu'agitation vaine".

Si l'éducation nouvelle met le travail manuel au service de l'esprit c'est qu'elle reconnaît un mystérieux enchaînement de l'un à l'autre, un entraînement de la pensée à l'action, et de l'action à la pensée.

EN FAIT, COMMENT REALISER ET MAINTENIR CETTE LIAISON

D'abord la salle de classe ne sera plus un lieu réservé seulement à la parole et à l'écriture, mais les élèves y trouveront le matériel et les instruments rudimentaires indispensables à un travail plus concret. Nous pensons à cette classe où les élèves avaient construit, sur un large mur, toute la carte de France,

A l'aide de papier détrempe, ils en avaient façonné montagnes et cols, à l'échelle, et animé des fleuves et les ports, ce qui suppose un intérêt soutenu et bien des recherches précises dans les livres, par exemple pour proportionner la dimension des cercles désignant les grandes villes au nombre de leurs habitants.

Ailleurs les problèmes vont naître d'un fait sportif, qui aura passionné les enfants. Dans le domaine de l'histoire, une fresque chronologique permettra, tout au long de l'année scolaire, de situer dans le déroulement du temps qui aura pris une forme visuelle, les étapes de la civilisation, le travail des hommes. Quelle différence il y a entre l'élève qui regarde, sans le comprendre, un croquis botanique dans son livre, et celui-ci qui, tout jeune encore, loupe à la main, observe puis décrit toutes les parties composantes, si complexes, d'une fleur ou d'une petite bête !

Ainsi, avec l'aide de la main, des connaissances nouvelles s'acquièrent, se classent ou s'expriment et l'expérience montre qu'elles deviennent infiniment plus réelles pour l'enfant et, d'autre part, inoubliables. En même temps des qualités d'attention se développent : voir devient regarder. Entendre devient écouter. Sentir, goûter ou palper. L'enfant semble ralentir son action, quelques fois même s'arrêter d'agir pour penser..... C'est ce bon mouvement de l'extérieur vers l'intérieur de lui-même que nous attendions.

IL Y A AUSSI UN AUTRE TRAVAIL MANUEL, qui n'est pas lié directement aux acquisitions scolaires. Comme l'a si bien montré Ferrière, "il faut offrir aux enfants des activités manuelles variées : travail du bois et du fer, cartonnage, couture et cuisine (pour les garçons comme pour les filles), vannerie, gravure sur lino, imprimerie (on sait la place qu'elle occupe dans la méthode Freinet), fabrication d'instruments de musique, moulage, poterie, céramique....". Parmi tant de variété de travaux, souvent ici ou là irréalisables, on choisira suivant les possibilités concrètes de chaque école et surtout selon les aptitudes et ma préparation des maîtres. N'oublions pas que l'installation la plus sommaire peut être, du point de vue éducatif, la plus efficace. Ce qui importe avant tout, c'est que ces travaux soient choisis et exécutés par l'enfant lui-même, et répondent, pour lui, à un vrai but.

Ainsi nos écoliers doivent contribuer à l'aménagement et à l'embellissement de leur classe, qui deviendra de plus en plus leur domaine. Ils peuvent fabriquer des étagères pour les livres, des caisses pour les fleurs, des fichiers, un terrarium, etc., contribuer aussi à l'entretien et aux petites réparations. Si l'école a une cour ou un jardin, avec quelle joie ils vont sarcler les allées, planter, et protéger les plates-bandes, installer le logement des petits animaux dont ils peuvent être chargés !

Ce qu'il faut éviter, c'est le travail manuel qui ne développe que l'adresse, celui qui porte sur des travaux trop petits et inutiles, tous les "exercices préparatoires" et toutes les formes du bricolage, sans intérêt immédiat ni profond pour l'enfant. Une autre erreur, fréquente chez les maîtres très spécialisés, serait de voir tôt le travail manuel comme le préapprentissage d'un métier. Négligeant l'éducation de l'homme complet ce serait séparer à nouveau le travail manuel de la pensée.

Le travail manuel cimenter entre les enfants l'esprit de solidarité. En effet l'œuvre à réaliser groupe souvent des élèves de talent ou d'âge différents, et les entraîne à

collaborer. En d'autres cas, le travail d'un seul se trouve servir à tous, ce qui remplit son auteur d'une fierté bien légitime.

Enfin, ils y gagnent une admiration pour l'ouvrier qui sait un métier, qui doit influencer leur sens social.

Nous rappellerons, pour finir, ce mot d'une enfant adoptée. Comme on lui demandait les raisons de sa joie d'avoir enfin une famille, une maman, elle répondit : - j'aurai quelqu'un pour lui donner mon travail manuel !

Il semble que, dans son isolement, la souffrance de ne pas recevoir ait été moins vive que celle de ne pas donner.

Si nous savions reconnaître et employer cet élan vers l'action et le don, quel levier !

8. DEVELOPPER CHEZ L'ENFANT LES FACULTES CREATRICES

De l'artisan à l'artiste, il n'y a qu'un pas. Beaucoup de psychologues pensent - et des expériences nombreuses attestent - qu'il y a en chaque enfant, dès le berceau, un petit artiste qui sommeille. Mais, la plupart du temps, il se trouve étouffé par la société. Jamais il ne connaîtra cette joie exaltante que donne un peu de beauté sortie de lui-même ! Il lui aurait fallu un milieu favorable, des moyens et des occasions de créer. En effet, l'école réceptive et la famille traditionnelle se souciaient trop uniquement de développer les facultés d'acquisition chez l'enfant, laissant au hasard le soin de l'aider à sortir de lui-même par l'expression de sa pensée ou de ses émotions. Dans son impuissance, il pouvait s'attrister et se taire, comme emmuré.

Les psychologues ont attiré notre attention sur le tort qui lui était fait, et le danger où il était que ces pulsions, une fois détournées, ne prennent une forme malade, révolte ou agressivité. Selon eux, acquisition et expression ne seraient que deux mouvements intimement liés "comme la respiration de notre esprit". Leur juste satisfaction procure l'équilibre. Ce n'est donc pas seulement pour former des artistes que l'école nouvelle éduque la sensibilité, mais des hommes forts et heureux. Elle ne parle plus "d'arts d'agrément", mais bien au contraire, "d'art essentiel", et, pourrait-on dire, d'un art de vivre.

Dans ce but, l'école active s'est organisée pour que l'enfant puisse épanouir au maximum ses dons d'invention et de création. Pour cela, il n'est qu'un moyen : donner la possibilité et la liberté de créer. Elle met donc à sa portée le matériel d'activités créatrices très diverses : peinture et dessin, linogravure, découpage, tissage, broderie : modelage, poterie, plâtre ; fabrication et jeu de petits instruments de musique, danse, marionnettes et jeux dramatiques;... Selon les possibilités offertes et selon ses dons, que l'enfant choisisse ! mais surtout que ce soient toujours des *activités libres*. Il va sans dire qu'une création véritable, originale, ne peut pas être réalisée sur commande. C'est pourquoi la qualité première demandée à l'œuvre enfantine, comme à tout langage, c'est sa sincérité. L'authenticité d'une création fait toute sa valeur, aussi toute imitation et toute copie seront-elles impitoyablement écartées.

Cependant, le contact avec de véritables œuvres d'art : musée, belle musique, beaux textes, peut être utile, comme une invitation lointaine à créer.

POSITION DE L'ÉDUCATEUR

La position de l'éducateur, on le voit, n'est pas celle du professeur de conservatoire, elle lui est même en un certain sens, opposée, bien qu'elles se justifient toutes les deux. Pour l'éducateur, *ce n'est pas le résultat qui compte, c'est le point de départ*, c'est la satisfaction du besoin de dire, toujours le progrès intérieur et la joie de l'enfant lui-même. Aussi se garde-t-il de toute critique qui pourrait être déformante. Il a, au plus haut point, vis-à-vis de l'expression, l'attitude d'accueil à l'œuvre, que l'enfant interprète comme accueil à lui-même, comme permission d'être. Une autre différence entre le professeur d'art et l'éducateur, c'est que le premier s'intéresse à l'enfant très doué, le perfectionne et le distingue. Le second, au contraire, s'attache particulièrement à l'enfant fermé, à celui qui

n'a encore rien dit. "Il faut croire au don minime". L'organisation, par un mouvement éducatif, de stages musicaux pour "non-chanteurs" est un bon exemple de cette attitude. Ceci explique la valeur très particulière accordée au développement des facultés créatrices par les groupes de *rééducation*. Ce qui est appliqué comme méthode de simple épanouissement, préventive des refoulements, à l'enfant normal, devient thérapeutique auprès de celui qui présente un retard ou des troubles du caractère.

FAUT-IL ENSEIGNER UNE TECHNIQUE

Celui qui a vu le petit enfant se jeter sur ses crayons de couleur et barbouiller des feuilles de papier, cet autre composer un roman ou inventer des pas de danse, est vite convaincu qu'il n'attend pas nos conseils ! il atteint souvent à une beauté véritable, parfois stupéfiante, avec une sûreté et un bonheur d'expression tout instinctifs.

L'authenticité que nous réclamons de l'œuvre enfantine nous fait craindre l'influence extérieure. En certains cas, la technique tue le don parce qu'elle ralentit son élan. En d'autres, l'intérêt trop porté sur la forme - que c'est bien fait! - masquer l'idée qu'elle contient et mène l'enfant à apprécier et à développer en lui des qualités secondaires, comme l'adresse manuelle ou la patience.

Pourtant, en grandissant, l'enfant devient conscient de ce qui lui manque et a besoin de nous. Pour qu'il puisse continuer à créer, et lorsqu'il le demande, nous lui apporterons, avec le matériel nécessaire, la manière de s'en servir. Sous prétexte de liberté il ne faudrait pas laisser l'enfant dans une ignorance ou une gaucherie qui le paralyseraient : c'est de cela aussi qu'il doit être libéré.

Mais toujours, ce que nous voulons c'est que la *manière de faire*, reste soumise à l'idée qu'elle exprime, *qu'elle soit un moyen et non un but..* Nous éviterons de séparer les exercices de leurs résultats, ainsi le chant précédera l'étude du solfège parce que c'est la joie de chanter qui est satisfaisante et qui entraîne à l'effort d'apprendre le solfège.

Voilà pourquoi les techniques d'expression enfantine seront choisies parmi celles qui donnent un résultat satisfaisant sans un trop long apprentissage, sans trop de matériel ni trop de frais : dessin et peinture libres, papiers, gouaches, modelages, étoffes pour se déguiser ou pour faire des marionnettes.

Simple langages, toujours offerts à tous les tempéraments et tous les degrés d'habileté.

CREATION COLLECTIVE

Peut-il y avoir une création collective ? Nouvelle question à débattre. Cela dépend de l'âge et du tempérament des enfants, et aussi des techniques d'expression. En certains cas, la collaboration est toute illusoire. Si l'on rassemble, par exemple, le texte d'un élève et les gravures d'un autre, cela peut n'être que l'addition d'œuvres individuelles. Par contre l'orchestre enfantin, en certains cas le chant choral, le jeu dramatique ou encore le jeu des marionnettes, sont l'occasion de véritables échanges.

Ceci nous intéresse du point de vue social, parce que l'intimité née de la joie d'une création commune, à base affective, lie très profondément les groupes. Ce qui est plus certain encore, c'est qu'il existe un entraînement à la création, plus subtil mais très réel,

formé par l'attitude du maître, par l'ambiance des autres enfants au travail dans un local où l'on a le souci du beau.

Mais n'oublions pas que créer, c'est d'abord être seul devant le papier blanc ou le bloc de terre glaise, seul face à soi-même, et que l'originalité que nous réclamons suppose qu'un enfant ait toujours quelques possibilités de solitude et de silence. Qu'il possède un cahier secret, où il pourra écrire au moment favorable ce qui lui fera plaisir. Qu'il ait, bien à lui, son instrument de musique ou ses peintures.

L'école nouvelle, qui n'est plus individualiste, doit rester personnelle.

En ce qui concerne l'éducation artistique, l'invention "libre", comme on l'appelle, est en train de renouveler complètement l'enseignement de la langue maternelle, de la peinture, du modelage, de l'art dramatique. Elle reste la marque caractéristique des classes nouvelles, à cause du profond intérêt psychologique et pédagogique qu'elles lui accordent.

9. DONNER A CHACUN SELON SA MESURE

Durant des siècles l'enseignement fut individuel. Le maître s'adressait à chacun de ses élèves, corrigeait ses erreurs et le guidait dans ses propres difficultés.

C'est au dix-septième siècle, avec J. B. de la Salle qu'apparut "l'enseignement simultané", le maître s'adressait à toute la classe. Les avantages en étaient manifestes au moment où les débuts d'un enseignement populaire augmentaient le nombre des élèves et les inconvénients de cette méthode furent, au début, moins sensibles que par la suite, étant donné la brièveté des programmes, aux notions encore tellement élémentaires.

Mais l'enseignement collectif portait en lui des menaces, perçues par certains éducateurs, comme Lancaster et Bell en Angleterre, le Père Girard, en Suisse. C'est ce dernier qui, au début du XIXe siècle, donna le nom d'"enseignement mutuel" à une nouvelle organisation de l'enseignement, dont on connaît le principe : les enfants les plus capables instruisaient les plus jeunes. On pensait que des élèves doivent comprendre fort bien les problèmes et les difficultés de camarades de même niveau intellectuel. Mais l'expérience, et les données psychologiques, ont été loin de le confirmer.

Plus tard, le souci d'étendre l'enseignement public entraîna peu à peu de grands changements dans l'organisation des classes et dans les méthodes. D'une part on voulut instruire un nombre d'enfants de plus en plus grand ; on dut fixer l'âge d'entrée à l'école. D'autre part on distribua en un nombre d'années déterminé la liste des connaissances, déjà considérables, qu'ils devaient acquérir. Le maître fut contraint de s'adresser à tous les enfants à la fois, d'enseigner à tous la même chose et dans le même temps. Pour faciliter sa tâche, Herbart inventa sa fameuse pédagogie de la leçon classique qui peut se résumer ainsi : enseigner, donner la leçon, faire répéter, faire apprendre, contrôler. L'enfant écoute, étudie, récite. Cette méthode s'imposa bientôt à cause de sa facilité mais elle devait entraîner pour l'enfant les pires conséquences. "Cette méthode, dit R. Dottrens, qui semble présupposer la même intelligence chez tous, a conduit à la pédagogie intellectualiste, au verbalisme.... Les rapports de maître à élève prédominent, mais non les rapports d'élève à élève... l'école ignore aussi très souvent les rapports du maître avec les familles... Un seul facteur de discipline : l'autorité du maître, avec son corollaire : l'obéissance des élèves."

C'était instituer la méthode d'une pédagogie réceptive.

Le système a pourtant inspiré, pendant longtemps, l'enseignement dans tous les pays. Mais les inconvénients n'ont cessé de s'aggraver avec le nombre toujours croissant des écoliers et le développement des programmes.

On a alors cherché, des années durant, à remédier aux inconvénients d'un enseignement uniforme en sélectionnant les élèves de même force, de manière à rendre la classe plus homogène. Vains efforts. Les classes différenciées n'ont servi qu'à montrer que la solution n'était pas là : *le mal est dans la nature même de l'enseignement collectif.*

LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT est venue nous en préciser les causes. Chaque enfant est un être unique, ne cesse-t-elle de répéter. Il a ses dons et ses lacunes qui lui sont tout à fait propres ; il a sa courbe personnelle de développement, liée à sa croissance physique, à son tempérament, à toute sa vie affective. Sa vie intellectuelle a une forme originale, c'est à dire que chacun a sa manière de comprendre, de s'appliquer et de progresser. Chacun aussi a son rythme de travail, qui lui est aussi personnel que son rythme de respiration. N'est-ce pas aller contre nature que d'imposer à des esprits aussi différents des tâches absolument identiques, données sous la même forme et dans les mêmes intervalles de temps ?

Le résultat de cette inadaptation à chaque enfant, c'est que les uns piétinent et perdent leur temps, et que les autres n'arrivent jamais à suivre. En réalité, tous sont plus ou moins sacrifiés et aucun ne reçoit exactement ce qui est à sa convenance. *L'élève moyen n'existe pas.*

Au contraire, l'éducateur n'est-il pas là pour favoriser les dons originaux de chacun ?

On comprend alors que l'école nouvelle se soit donné tant de peine pour réaliser ce qu'elle appelle "l'école sur mesure". Ce souci d'individualiser l'éducation se trouve dans toute méthode nouvelle, quelle qu'elle soit. Certaines d'entre-elles en ont fait la marque particulière de leur système éducatif : tels sont la méthode Montessori, le système de Winnetka, le Dalton plan. Les options de nos classes nouvelles de lycées répondent aussi à cette tendance.

Il n'est pas dans notre intention de décrire ici en détail ces expériences bien connues. Nous pensons qu'en dehors d'elles la possibilité reste au maîtres de réaliser d'une manière plus modeste leur désir d'individualiser le travail. Comment adapter un programme fixé, dont quelques leçons resteront forcément collectives, à ses différents élèves ? Comment satisfaire au besoin évident d'aller, suivant les forces et l'intérêt de chacun, plus ou moins loin que le groupe de la classe ? Comment combler une lacune après une absence ? Comment respecter le temps nécessaire à une complète assimilation personnelle ?

C'est le problème de chacun d'entre nous. Résumons quelques solutions qu'on y a proposées :

- Ce sont d'abord les activités individuelles qui peuvent compléter l'enseignement collectif. Telles sont les *fiches de travail individualisé*, créées par M. Dottrens à l'école expérimentale du Mail. Qu'il s'agisse d'arithmétique, d'orthographe ou de lecture, chaque enfant reçoit du maître la fiche qui convient à son cas particulier. Certaines (fiches de récupération) lui permettent de combler ses lacunes ; d'autres sont de simples exercices qui complètent la leçon collective ; d'autres enfin permettent à l'élève plus avancé de s'engager dans une recherche de son choix (fiches de développement). La plupart de ces fiches sont inventées par le maître selon les besoins de chaque élève. Quelques-unes ont été éditées, telles sont, par exemple, les fiches de fractions de M. Béguin.

- N'oublions pas qu'un *travail collectif* entrepris par toute la classe *comporte beaucoup de tâches individuelles* qu'il faut savoir distinguer et encourager. Autour d'un centre d'intérêt, par exemple, chaque élève doit recueillir des documents, prendre des croquis, rédiger des observations et des notes en vue d'un travail commun. Il n'y a aucune opposition, cela va de soi, entre le travail par groupes et le travail individualisé. Bien au contraire : à l'intérieur du groupe, le travail se

répartit suivant les membres. Les travaux de M. Cousinet ont bien mis cette idée en valeur.

- Mais la forme la plus naturelle du travail individualisé, *c'est l'activité libre*. En effet, n'a-t-elle pas plus de chance que toute autre d'être accordée aux intérêts profonds de l'enfant et à ses possibilités à tel moment donné ? Mais c'est aussi la plus difficile de toutes. Ce n'est que peu à peu que l'élève peut y être entraîné.

Enfin, l'organisation de la communauté scolaire, dont nous avons parlé, les relations amicales qui se nouent entre enfants, entre enfant et maître, entre maître et parents, permettent de mieux connaître chaque personne et de la traiter de la manière qui lui convient. Dans un tel climat, l'enfant ne se sent plus un élève anonyme, il épanouit une originalité de caractère et de comportement qui n'est pas moins précieuse que celle de son esprit.

10. REMPLACER LA DISCIPLINE EXTERIEURE PAR UNE DISCIPLINE INTERIEURE LIBREMENT CONSENTIE

L'EDUCATION NOUVELLE est un édifice où tout se tient. Dans une école où l'enfant est absorbé par son travail, au sein d'une communauté unie où il s'épanouit à l'aise, comme naturellement, le problème disciplinaire ne se pose guère. Et nous regrettons particulièrement ici d'aborder à part ce principe de la discipline absolument inséparable de tous les autres.

La DISCIPLINE REPRESSIVE

L'école réceptive appelle le système répressif. On sait en quoi il consiste : règlement intérieur, obéissance, surveillance, sanctions, tels sont les éléments constitutifs. Les avantages et les inconvénients de ce système ont été souvent dénoncés : il est facile d'obtenir à l'aide des sanctions certains résultats immédiats : une classe silencieuse, une certaine application au travail, une soumission extérieure incontestable. Ce régime peut aussi contribuer à l'acquisition de bonnes habitudes de travail, d'ordre, de régularité qui ne sont pas négligeables.

Cependant, il présente des inconvénients d'autant plus graves qu'il est plus ou moins exclusivement répressif : valeur souvent précaire des habitudes ainsi contractées ; caractère individualiste de cette éducation qui néglige la formation sociale ; le manque d'élévation morale d'un régime qui fait sans cesse appel à l'égoïsme et à la compétition, qui risque de peu développer la conscience et la délicatesse de l'enfant, qui tend au contraire à émousser le sentiment de sa dignité personnelle et à favoriser, on le sait, les habitudes de mensonge, d'hypocrisie et de fraude.

Le système répressif enfin ne tien pas compte du besoin d'indépendance et de liberté, manifesté chez l'enfant et en quelque mesure légitime, et il impose à l'élève de 3 à 17 ans presque le même régime de contraintes. Pour tout résumer, il ne permet pas un apprentissage positif et progressif de la liberté et risque de ne pas aboutir à une véritable formation de la personnalité.

Ce régime répressif nous paraît aujourd'hui particulièrement inadapté. D'abord parce que l'enfant est actuellement beaucoup plus vite indépendant. C'est un fait qu'il est appelé très jeune à aller et à venir seul, à prendre des responsabilités, il est plus vite "émancipé". D'autre part, dans la société actuelle moins hiérarchisée qu'autrefois, il se trouvera moins encadré, moins protégé. Nouvelles raisons de lui faire faire de bonne heure l'apprentissage de la liberté.

LA PEDAGOGIE LIBERTAIRE

Les insuffisances du système répressif ont poussé les éducateurs à chercher d'autres expériences. La plus célèbre d'entre elles est certainement celle des "communautés scolaires" de Hambourg, créées après la guerre de 1914 où l'on se proposa de laisser aux élèves de quatre écoles primaires publiques - de plus de 600 élèves chacune - une liberté à peu près absolue. Non seulement les règlements scolaires, les sanctions étaient bannis - ainsi que les programmes et les horaires - mais aussi toute loi, tout idéal moral présentés par le maître. Par principe, les éducateurs renonçaient à toute autorité émanant de leur fonction et s'interdisaient toute intervention. La discipline, pensaient-ils, naîtrait comme d'elle-même, de la seule communauté enfantine.

L'échec retentissant de cet essai qui se prolongea au cours de bien des vicissitudes pendant plusieurs années fut comme la condamnation officielle et définitive de la

pédagogie libertaire. Il était ainsi démontré, d'une manière irrécusable, que l'enfant a besoin d'être aidé, guidé, soutenu, dirigé, entraîné¹.

LA DISCIPLINE ACTIVE

Ce n'est pas vers cette voie de la non-intervention que l'éducation nouvelle s'est tournée. Elle le proclame par la parole de ses chefs : il n'est pas d'éducation sans adulte, ni sans idéal moral, ni sans discipline.

Mais la discipline ici est toute personnelle, intérieure. C'est l'adhésion profonde à une loi dont on a compris la raison d'être, la nécessité. Ce qu'on veut avant tout c'est que l'enfant prenne en mains lui-même la direction de sa vie et qu'il avance librement de plein gré vers un idéal moral entièrement accepté.

Cela ne peut se faire que petit à petit. Mais dès le plus jeune âge, et longtemps avant son entrée à l'école, l'enfant y sera invité par l'éducateur qui lui laissera, le plus tôt possible, la part de responsabilité dont il est capable.

On sait avec quelle force et avec quel courage Mme Montessori, la première, a revendiqué pour le petit enfant cette part indispensable de liberté exigée par sa nature même. Liberté d'action limitée sans doute - et même trop limitée par la contrainte du matériel éducatif - mais liberté tout de même.

Ainsi le petit enfant est-il amené peu à peu à se plier de bon gré et sans appel à des sanctions extérieures, à quelques règles élémentaires qui sont comme les grandes lois de la classe : parler à voix basse, ne pas gêner ses camarades, remettre en ordre ses affaires, terminer un travail commencé. sans menaces, sans punitions, l'enfant se soumet ainsi à l'ordre des choses.

DISCIPLINE INTERIEURE ET VIE SOCIALE

Lorsque l'écolier grandit et que la classe peut devenir la communauté enfantine que nous avons décrite, c'est par la vie sociale qu'il parvient à la fois à la responsabilité et à la discipline personnelles.

Cette société enfantine, à leur taille, le maître la confiera aux enfants peu à peu et ils seront amenés progressivement à l'organiser presque entièrement. Non pas seuls sans doute, mais seuls avec l'aide et les conseils du maître. C'est ainsi que pour obtenir l'ordre, la propreté, le silence de la classe, ils sont amenés à créer des charges, à les répartir entre eux, à en contrôler l'exécution. En présence de difficultés inévitables ils seront amenés à établir et formuler des "règles", des lois nécessaires au bien commun de leur société - expérience irremplaçable pour comprendre le sens profond, le bienfait de la loi et qui aide tant à l'intériorisation de la vie morale. Car ce qui importe avant tout, c'est ce progrès dans la direction intime de leur vie, dans l'acceptation personnelle d'un idéal moral. On devine d'autre part, combien cette vie stimule l'enfant à se dévouer et à acquérir ces qualités d'entraide, de don de soi, d'initiative qui vont enrichir sa personnalité.

Il faut avoir pris part aux assemblées de classe dans lesquelles les enfants passent en revue la semaine ou la quinzaine écoulée et font ensemble comme l'examen de conscience de leur communauté pour toucher du doigt la valeur avec quelle sincérité ils constatent leurs insuffisances, cherchent ensemble des remèdes et s'imposent finalement des solutions parfois assez dures.

Sans doute le rôle de l'éducateur est ici délicat. Il faut être présent, prêt à aider sans cependant s'imposer, à la fois discret et prudent. La communauté enfantine est d'ailleurs

¹ Cf. R. Schmid : "Le maître-camarade et la pédagogie libertaire" - Delachaux et Niestlé, 1936.

toujours le reflet du maître. S'il a une grande valeur morale elle rayonnera sur ses élèves comme par contagion et nous trouverons chez eux les qualités de cœur qui sont les siennes.

Ce régime d'autonomie relative, - de *self-government* - perdrait, cela va de soi, toute valeur, s'il était imposé d'une manière autoritaire par le maître. Il faut y préparer les élèves, l'introduire progressivement, "proposer, dit Ferrière, et non imposer", lui permettre d'évoluer selon les circonstances. Il faut enfin veiller à ce qu'il ne devienne jamais pour les enfants une charge au-dessus de leurs forces.

Mais quels résultats il donne lorsqu'il est pratiqué avec sagesse ! Quel climat incomparable à la fois de travail et de joie, d'ordre et de liberté ! La discipline est devenue tellement intérieure pour tous les élèves qu'il arrive parfois qu'ils travaillent sans le moindre inconvénient sans maître, non seulement pendant quelques heures mais pendant plusieurs jours de suite. Tel ce maître d'une classe rurale du Jura Bernois qui appelé brusquement à Bruxelles par la mort de son oncle, laissa - en accord avec les autorités scolaires, - ses élèves seuls pendant 3 jours. Nous avons publié¹ le journal d'où ces élèves de 12 à 13 ans racontent les péripéties de ces 3 journées et nous avons eu personnellement la chance de voir les remarquables travaux réalisés ces jours-là dans cette classe. De tels résultats montrent que la discipline intérieure, cherchée par l'éducation nouvelle n'est nullement une utopie.

Sans doute on ne parvient pas toujours à une telle réussite. Depuis quelque 25 années que nous suivons de près les réalisations de l'éducation nouvelle nous avons rencontré aussi des échecs. On a souvent manqué de prudence ; on a souvent accordé à des écoliers une liberté qu'ils n'avaient pas encore méritée. Notons, à ce propos, qu'il y a 50 ou 25 ans, on avait affaire à des enfants qui, dans l'ensemble avaient subi à la maison un régime trop autoritaire. Aujourd'hui trop de parents tombent dans l'excès contraire et bien souvent abdiquent. L'éducation nouvelle, sans changer son esprit, doit tenir compte de cette carence de l'éducation familiale pour mener à bien, d'une manière prudente et progressive, cette éducation active de la liberté.

Enfin n'oublions pas que plus le travail scolaire est vraiment actif et plus cette discipline personnelle est facile. C'est pourquoi, nous le disions en commençant, méthodes actives d'enseignement et discipline active sont inséparables.

¹ E.N.F. - décembre 1949, n° 41, p. 63-67.

CONCLUSION

Peut-être le lecteur qui nous aura suivis avec sympathie tout au long de ces pages sera-t-il un peu inquiet, et même découragé, sa lecture terminée, devant tant d'exigences que semble présenter la pratique de l'éducation nouvelle !

L'aurions-nous amené à craindre de s'engager vers un idéal qu'il estimerait au-dessus de ses forces ? Ce serait bien contraire à nos intentions.

Nous voudrions d'abord lui répéter ceci, qui est aussi un fait d'expérience : des idées qui paraissent complexes et difficiles à décrire se trouvent souvent, sur le plan de la pratique journalière, beaucoup plus simples. Encore une fois, ce n'est pas la technique de l'éducation nouvelle qui importe, c'est son esprit. Cet esprit, si nous l'avons, nous serons de bons ouvriers de l'éducation nouvelle.

Il se peut que des circonstances matérielles particulièrement difficiles nous interdisent de tenter des réformes immédiates et totales. Sachons bien que le plus modeste essai de progrès pédagogique a une grande valeur, s'il s'oriente dans le sens du bien véritable de l'enfant ; or il y a peu de situations d'où l'on ne puisse pas progresser. Un seul appui nous est nécessaire et il ne peut nous manquer, c'est celui de l'enfant lui-même. Il est notre allié. C'est sa présence avec ses besoins évidents que nous aurons appris à comprendre, qui nous inspire et nous entraîne. C'est sa joie qui nous rassure.

Enfin n'oublions pas que les éducateurs, eux aussi, ont des dons qui s'ignorent, qui s'épanouissent de jour en jour. C'est un des privilèges de l'éducation nouvelle que d'entraîner dans le même sens les enfants et leurs maîtres. Celui qui se prépare à beaucoup donner peut s'attendre à beaucoup recevoir.