

*l'école nouvelle  
française*

REVUE DE

L'ÉCOLE  
NOUVELLE  
*française*

72

LA VOCATION PÉDAGOGIQUE

Roger Cousinet

OCTOBRE 1959

mensuel

**Adolphe FERRIÈRE**

*A l'hommage qui vient d'être rendu, en bien d'autres pays encore que le sien (1), au célèbre pédagogue et philosophe genevois à l'occasion de son 80<sup>e</sup> anniversaire, il nous convient de nous associer d'une façon, je dirais volontiers, plus intime. On sait en effet qu'il est le président d'honneur de l'Ecole Nouvelle Française, et combien nous lui avons su gré, en 1945, de patronner, et de recommander par son nom, le mouvement que nous fondions, F. Chatelain et moi, et combien nous nous sommes sentis aidés, soutenus, depuis quatorze ans par l'intérêt qu'il portait à notre œuvre, les approbations que contenait chacune de ses lettres, la collaboration qu'il nous a donnée en deux précieux numéros que n'ont pas oubliés nos lecteurs.*

*Nous ne pouvons ici retracer cette longue carrière, depuis qu'il y a 60 ans, en 1899, Ferrière fondait le Bureau International des Ecoles Nouvelles, puis que, en 1912, il assistait Claparède dans la création de l'Institut J.-J. Rousseau, en 1921 participait à la création de la Ligue Internationale d'Education Nouvelle*

(1) Et en particulier en France, ce dont nous pouvons être fiers, grâce à M. R. Munch, fondateur et directeur de l'Association des Amis d'Ad. Ferrière, constituée cette année et qui a déjà fait un bon et beau travail en faveur du maître.



*dont il devait diriger jusqu'en 1931 la section de langue française, tout en mettant sur pied, avec Pierre Bovet, en 1925, le B.I.E. (Bureau International d'Education). Personne n'a été plus actif que cet apôtre de l'école active.*

*Encore à cette activité pédagogique devrait-on ajouter une activité philosophique qui s'est manifestée par d'importants ouvrages qu'il ne nous appartient pas ici de juger mais qui sont l'œuvre d'une sagesse profonde et clairvoyante et d'un sens de l'humain auxquels on n'a pas toujours suffisamment rendu justice.*

*Ici, à l'Ecole Nouvelle Française, c'est surtout l'activité pédagogique d'A. Ferrière qui nous touche, activité dont témoignent tant de livres, qui sont aujourd'hui les classiques de la pédagogie, depuis cette Biogenetik und Arbeitsschule (Biogénétique et Ecole active) dont la publication en 1912 fut à l'origine de notre amitié, jusqu'à Transformons l'école, dont je possède un exemplaire amicalement dédié, à l'Autonomie des écoliers et à l'Ecole Active, sans compter tant d'autres ouvrages traduits dans tant de langues, et qui tiennent une place majeure parmi ceux que nous considérons comme les classiques de l'éducation nouvelle. Et non seulement Ferrière a travaillé à la constitution de l'éducation nouvelle, mais il n'a cessé, au cours de sa vie, par ses lectures, ses voyages, sa vaste correspondance, de s'intéresser à tous ceux qui s'en réclamaient, et de faire connaître leurs réalisations.*

*Nous lui adressons aujourd'hui notre hommage déférent et amical. Nous formons des vœux pour lui, et puisque nous savons qu'il continue à travailler inlassablement, nous souhaitons qu'il puisse travailler longtemps encore.*

ROGER COUSINET,

*au nom de l'Ecole Nouvelle Française.*

## LA VOCATION PÉDAGOGIQUE

On n'en parle plus guère. Ceux qui en parlent la souhaitent plus qu'ils n'y croient, et se réjouissent, quand ils la rencontrent, ce qui arrive d'ailleurs plus souvent qu'on ne pense, comme de retrouver un bien précieux qu'ils croyaient perdu.

On en a beaucoup parlé autrefois, au temps où il y avait encore, dans la profession, assez peu d'élus pour qu'on puisse être difficile dans le choix des appelés. On l'a pendant longtemps, aussi bien dans l'enseignement privé qu'après 1881 dans l'enseignement public, jugée indispensable. Les supérieurs, même bien avant, et encore plus depuis, Jules Ferry, répétaient à l'envi que la tâche du maître était lourde, assurément (sans aucun doute) mal rétribuée, et demandait à ceux qui prétendaient s'en acquitter un tel dévouement, de tous les instants, que, s'ils ne s'en sentaient pas la vocation, ils devaient honnêtement s'en abstenir. Les anciens répétaient aux jeunes (ce qui était vrai, ce qui l'est toujours) que le « métier » était « dur », et que « si on n'aimait pas ça », il valait mieux ne pas l'entreprendre, car l'échec était certain. Il fallait vouloir mais s'assurer qu'on pourrait.

Encore fallait-il au moins savoir en quoi consistait « le métier », de quoi il était nécessaire d'avoir la vocation, et à quoi le jeune pouvait reconnaître qu'il avait cette vocation. Ce jeune savait bien en gros que le métier consistait à accepter de vivre avec des plus jeunes, avec des enfants, à y prendre plaisir, et à savoir exercer sur eux une action éducative, sans que la nature et les modalités de cette action soient d'abord nettement précises.

Diverses circonstances pouvaient permettre, une première, encore vague, connaissance de soi. Une fille aînée, dans une famille pauvre, ne pouvant travailler au dehors, et devant, à la maison, pour aider la mère, « s'occuper » des plus jeunes, pouvait s'apercevoir que, simplement consentante d'abord, ou résignée, à la longue elle y prenait plaisir. Ces petits, elle les aimait tels qu'ils étaient, elle aimait leurs maladresses, leurs incertitudes, leurs tentatives, leurs variations, leur état d'enfance, avec le souhait, qu'ont fait tant d'entre elles (et tant de jeunes mères) que de cet état ils ne sortent point. Quand ils en étaient réellement sortis, elle en cherchait d'autres qu'elle trouvait dans les asiles, puis dans les écoles maternelles où on rencontre encore tant d'institutrices qui se plaisent à vivre avec les petits.

Un autre moyen de se connaître, de s'éprouver, de se reconnaître, ou d'être reconnu, bon pour le service pédagogique, était la situation de moniteur (ou de monitrice) dans une école, ou un couvent. Même alors que cette situation n'était plus systématisée, comme dans les premières années du XIX<sup>e</sup> siècle, aux temps de Bell et de Lancaster et de l'Enseignement mutuel, jusqu'à la fin du siècle au moins, les maîtres de l'enseignement primaire se sont fait aider dans leurs classes par des moniteurs qu'ils choisissaient pour leur savoir, leurs qualités intellectuelles et morales, leur autorité. Sans doute, malheureusement, le choix n'était pas toujours judicieux. Le maître avait trop souvent plus en vue son intérêt que celui des élèves, ou même des moniteurs. À ceux-ci il demandait plutôt de l'aider, lui, dans sa tâche que d'aider leurs camarades dans leur travail, de faire régner l'ordre et le silence, de faire répéter, ce qui leur était fastidieux, les connaissances acquises, et de lui permettre ainsi de « suivre son programme ». Si bien qu'il agréait particulièrement les moniteurs qui savaient « se faire obéir », il n'importait pas trop par quels moyens, et préparer les sanctions qu'il n'avait plus qu'à appliquer. Si bien qu'il y avait dans les écoles des moniteurs fort consciencieux, mais qui étaient beaucoup plus des sous-maîtres que des sur-élèves, et d'autres qui l'étaient moins, et qui trouvaient à leur tâche, souvent des deux côtés, des profits divers.

Mais enfin il en était pour qui le monitorat constituait une

véritable expérience, à qui il permettait de prendre conscience de leurs forces et de leurs aspirations, et qui, le moment venu, accédaient avec joie de l'état de sous-maîtres à l'état de maîtres, s'y sentant disponibles et appelés.

Mais appelés à quoi ? Evidemment à n'être plus du tout ce qu'ils étaient encore, une grande partie des jours, des élèves, état manifestement inférieur, et à être ce qu'ils n'étaient qu'accidentellement, et par faveur, non par droit, des maîtres, état manifestement supérieur. Au lieu d'être alternativement l'élève qui est instruit et qui est commandé, et le moniteur qui instruit et commande, on n'est plus ni commandé ni instruit, on est exclusivement celui qui commande et instruit. On n'écoute plus des leçons, on les fait, on n'a plus à apprendre, on enseigne ; on ne reçoit plus d'ordre, on les donne, on n'a plus à obéir, on ordonne. À la différence de celui qui n'a été que l'objet de l'activité magistrale sans en avoir eu une nette représentation, et se contente donc, est donc heureux, une fois sorti de l'école, de n'être plus contraint ni d'être continuellement instruit, ni de continuellement obéir à un maître, cette délivrance ne suffit pas à celui qui sent en soi la vocation. Il veut plus. Il ne veut pas seulement n'être plus l'élève, le monitorat l'a averti qu'il voulait être le maître. Il veut faire à autrui ce qu'on lui a fait, et ce qu'il a fait lui-même à autrui, accidentellement et imparfaitement, par délégation du maître.

Mais il est bien souvent intervenu, à ce point, un grave malentendu, déterminant ce que nous pourrions appeler une fausse vocation. Le moniteur qui aidait le maître, le suppliait, selon l'expression consacrée, devait sans doute l'aider, le remplacer au besoin, dans sa double tâche enseignante et disciplinaire. Mais en fait la tâche enseignante du moniteur était, par nécessité, extrêmement réduite. Ce monitorat était surtout disciplinaire. C'est surtout ce pouvoir disciplinaire (avec l'organisation des punitions et récompenses) que le maître déléguait au moniteur, ce qui le débarrassait d'une obligation ingrate et gênante, et ce qui lui permettait de se consacrer tout entier et plus librement à ce qui était pour lui l'essentiel, à savoir sa tâche enseignante. Au lieu d'être obligé en effet de faire sa leçon, et en même temps d'assurer la transmission effective à ses élèves des

Diverses circonstances pouvaient permettre, une première, encore vague, connaissance de soi. Une fille aînée, dans une famille pauvre, ne pouvant travailler au dehors, et devant, à la maison, pour aider la mère, « s'occuper » des plus jeunes, pouvait s'apercevoir que, simplement consentante d'abord, ou résignée, à la longue elle y prenait plaisir. Ces petits, elle les aimait tels qu'ils étaient, elle aimait leurs maladresses, leurs incertitudes, leurs tentatives, leurs variations, leur état d'enfance, avec le souhait, qu'ont fait tant d'entre elles (et tant de jeunes mères) que de cet état ils ne sortent point. Quand ils en étaient réellement sortis, elle en cherchait d'autres qu'elle trouvait dans les asiles, puis dans les écoles maternelles où on rencontre encore tant d'institutrices qui se plaisent à vivre avec les petits.

Un autre moyen de se connaître, de s'éprouver, de se reconnaître, ou d'être reconnu, bon pour le service pédagogique, était la situation de moniteur (ou de monitrice) dans une école, ou un couvent. Même alors que cette situation n'était plus systématisée, comme dans les premières années du XIX<sup>e</sup> siècle, aux temps de Bell et de Lancaster et de l'Enseignement mutuel, jusqu'à la fin du siècle au moins, les maîtres de l'enseignement primaire se sont fait aider dans leurs classes par des moniteurs qu'ils choisissaient pour leur savoir, leurs qualités intellectuelles et morales, leur autorité. Sans doute, malheureusement, le choix n'était pas toujours judicieux. Le maître avait trop souvent plus en vue son intérêt que celui des élèves, ou même des moniteurs. À ceux-ci il demandait plutôt de l'aider, lui, dans sa tâche que d'aider leurs camarades dans leur travail, de faire régner l'ordre et le silence, de faire répéter, ce qui leur était fastidieux, les connaissances acquises, et de lui permettre ainsi de « suivre son programme ». Si bien qu'il agréait particulièrement les moniteurs qui savaient « se faire obéir », il n'importait pas trop par quels moyens, et préparer les sanctions qu'il n'avait plus qu'à appliquer. Si bien qu'il y avait dans les écoles des moniteurs fort consciencieux, mais qui étaient beaucoup plus des sous-maîtres que des sur-élèves, et d'autres qui l'étaient moins, et qui trouvaient à leur tâche, souvent des deux côtés, des profits divers.

Mais enfin il en était pour qui le monitorat constituait une

véritable expérience, à qui il permettait de prendre conscience de leurs forces et de leurs aspirations, et qui, le moment venu, accédaient avec joie de l'état de sous-maîtres à l'état de maîtres, s'y sentant disponibles et appelés.

Mais appelés à quoi ? Evidemment à n'être plus du tout ce qu'ils étaient encore, une grande partie des jours, des élèves, état manifestement inférieur, et à être ce qu'ils n'étaient qu'accidentellement, et par faveur, non par droit, des maîtres, état manifestement supérieur. Au lieu d'être alternativement l'élève qui est instruit et qui est commandé, et le moniteur qui instruit et commande, on n'est plus ni commandé ni instruit, on est exclusivement celui qui commande et instruit. On n'écoute plus des leçons, on les fait, on n'a plus à apprendre, on enseigne ; on ne reçoit plus d'ordre, on les donne, on n'a plus à obéir, on ordonne. À la différence de celui qui n'a été que l'objet de l'activité magistrale sans en avoir eu une nette représentation, et se contente donc, est donc heureux, une fois sorti de l'école, de n'être plus contraint ni d'être continuellement instruit, ni de continuellement obéir à un maître, cette délivrance ne suffit pas à celui qui sent en soi la vocation. Il veut plus. Il ne veut pas seulement n'être plus l'élève, le monitorat l'a averti qu'il voulait être le maître. Il veut faire à autrui ce qu'on lui a fait, et ce qu'il a fait lui-même à autrui, accidentellement et imparfaitement, par délégation du maître.

Mais il est bien souvent intervenu, à ce point, un grave malentendu, déterminant ce que nous pourrions appeler une fausse vocation. Le moniteur qui aidait le maître, le suppliait, selon l'expression consacrée, devait sans doute l'aider, le remplacer au besoin, dans sa double tâche enseignante et disciplinaire. Mais en fait la tâche enseignante du moniteur était, par nécessité, extrêmement réduite. Ce monitorat était surtout disciplinaire. C'est surtout ce pouvoir disciplinaire (avec l'organisation des punitions et récompenses) que le maître déléguait au moniteur, ce qui le débarrassait d'une obligation ingrate et gênante, et ce qui lui permettait de se consacrer tout entier et plus librement à ce qui était pour lui l'essentiel, à savoir sa tâche enseignante. Au lieu d'être obligé en effet de faire sa leçon, et en même temps d'assurer la transmission effective à ses élèves des

connaissances qui y étaient contenues grâce à leur attention, il se déchargeait sur les moniteurs de cette seconde partie de sa tâche. Il donnait son enseignement, tranquille, l'esprit libre, transmettant, expliquant, éclairant de son mieux, et, pendant qu'il parlait, les moniteurs veillaient à ce que les élèves écoutent. Ainsi d'une part le maître était réellement aidé par les moniteurs, en se déchargeant sur eux de la partie la plus désagréable de sa tâche, et d'autre part les moniteurs ne pouvaient guère l'aider que de cette manière, puisqu'il est évident que (sauf pour les tout premiers exercices de lecture et d'écriture) leur savoir encore insuffisant ne leur permettait ni de remplacer le maître, ni même de l'aider dans sa tâche enseignante.

Si bien que la vocation pédagogique que sentaient parfois naître en eux certains moniteurs, ce n'était pas autre chose que le désir de commander à leur tour, non plus accidentellement, ni par délégation (car leur commandement provisoire était déterminé par une obéissance), mais continuellement et personnellement. Et cette fausse vocation était doublement dangereuse.

D'une part en effet le monitorat presque exclusivement disciplinaire n'avait pas permis au moniteur qui se croyait appelé pédagogiquement, de prendre conscience ni de sa capacité enseignante, ni de son réel désir d'enseigner. Il avait pu croire qu'on désire être maître, et qu'on est capable de le devenir, si on désire, et si on croit pouvoir commandé (1).

D'autre part le moniteur disciplinaire pouvait être victime d'une illusion, et ne pas se rendre compte qu'il commandait à ses camarades, et qu'il paraissait leur commander effectivement, uniquement parce que son commandement était sans cesse appuyé, contrôlé, justifié, par celui du maître. Si bien que ce commandement n'étant, à chaque reprise, que délégataire, son pouvoir tout entier l'était également, n'était réel qu'à cette condition. Et quand, devenu maître à son tour, il se trouvait seul, sans ce support et cet appui, il devait s'apercevoir, à son dam,

---

(1) « L'école transforme généralement l'enseignement en une manœuvre, où tout dépend plus de la tactique et de l'habileté du chef que du développement naturel des soldats ». (W. Guyer, *Wie Wir lernen*, Erlenbach, Zurich, 1952).

qu'il ne possédait pas cette fameuse *autorité*, dont tous les anciens lui répétaient qu'elle était nécessaire, qu'il avait tant admirée (ou au contraire qu'il avait jugée insuffisante) chez son maître au temps de son monitorat et qu'il avait cru posséder. Il s'apercevait, trop tard, qu'il n'avait pas, en réalité, cette vocation pédagogique qu'il croyait avoir et il se consumait en regrets. Il constatait qu'il ne savait, ni désirait enseigner, et que s'il désirait, il ne savait pas, commander. Quelques-uns cherchaient, comme on dit, une autre situation — la plupart se résignaient, malheureusement pour eux, et pour leurs élèves.

Certes, par bonheur, beaucoup ne s'étaient pas trompés sur eux-mêmes, et avaient vraiment cette vocation qu'ils croyaient avoir, mais, comme ceux dont je viens de parler, ils ne le découvraient qu'à l'usage.

\*\*\*

La disparition progressive du monitorat, la formation du personnel enseignant, au moins celui des écoles publiques, dans les écoles normales, la multiplication des diplômes, le savoir de plus en plus considérable en quantité demandé aux futurs maîtres, tout cela a créé un autre malentendu vocationnel.

Ceux qui avaient la charge de recruter des maîtres, pour tous les ordres d'enseignement, ont en effet, en gros, raisonné de la façon suivante : « Il ne nous est plus possible, pour toutes sortes de raisons, d'éprouver la vocation des futurs maîtres. Ne pouvant donc plus savoir, ni leur permettre de savoir eux-mêmes, s'ils désirent vraiment, et s'ils sont capables de devenir un jour de bons maîtres, nous allons les y préparer. La *préparation* remplacera la vocation. Il ne sera plus nécessaire au jeune, pour entrer dans la profession, de s'y sentir appelé, il lui suffira, quand il y sera appelé, de s'y savoir préparé. » (1)

Cette préparation est double.

Elle comporte d'une part l'acquisition d'une quantité de plus en plus considérable de savoir : des connaissances de plus en

---

(1) Voir mon ouvrage : *La Formation de l'éducateur*, Presses Universitaires de France, 1952.

plus nombreuses, même pour les futurs maîtres de l'enseignement primaire. On sait que le temps n'est plus où on estimait qu'il leur suffisait d'avoir appris ce qu'ils auraient à enseigner. Aujourd'hui ils apprennent tout — pour diverses raisons, d'ailleurs, qui ne sont pas toutes pédagogiques.

D'autre part le futur maître ne doit pas seulement posséder ces connaissances (brutes, ou instrumentales), il doit les faire acquérir à ses élèves. Sachant lui-même, après avoir appris, lire, écrire, compter, sachant l'histoire, la géographie et les sciences, il doit faire en sorte que ses élèves sachent lire, écrire, compter, sachent les sciences, la géographie et l'histoire. Pour cela il lui faut une certaine habileté, un *art*, comme on a dit si longtemps (et comme on dit encore), une *didactique*.

Il devra donc posséder ce savoir, et le transmettre, savoir et savoir enseigner, faire acquérir par d'autres le savoir qu'il possède.

Pour cela il reçoit, au moyen des leçons qui lui sont faites, un enseignement général de la pédagogie, et, mis en présence d'élèves au cours de stages surveillés par ses maîtres, il témoigne qu'il est capable d'appliquer cette didactique qui lui a été enseignée, d'en utiliser les préceptes, d'en obtenir les *résultats* qui lui sont demandés, à savoir l'avancement de ses élèves sur les divers (et d'abord sur tous) chemins du savoir.

C'est ce qu'on appelle donner au futur maître une formation, une préparation à la fois théoriques et pratiques. Formation et préparation qui peuvent le dispenser de la vocation. Il est ainsi proche d'une quantité de médecins, d'avocats qui n'ont pas eu une vocation médicale ou juridique, et qui néanmoins exercent, avec beaucoup de conscience et d'habileté, ces professions, parce qu'ils y ont été, parce qu'ils s'y sont, consciencieusement et intelligemment, préparés.

Et ne pourrait-on conclure que la notion de vocation pédagogique est une notion périmée, que le futur maître n'a nul besoin de se sentir appelé à son futur état, et qu'il l'exercera bien s'il y a intelligemment, préparé.

Mais, et je reviens ici à la question que je posais plus haut, en quoi consiste cet état, ce métier ?

Dans bien des cas, le futur maître est dans une situation analogue à celle du moniteur. — Il est lui aussi un sous-maître — même si, quand il n'a pas la vocation, il accepte seulement la préparation qui fera de lui un maître, il sait qu'il sera un jour un maître, et puisque cela doit arriver, il désire au moins que cela arrive le plus tôt possible. Il aspire à faire à autrui ce qu'on lui fait, il aspire à montrer sur le fait, à monter en chaire. Pour remplacer celui qui occupe actuellement ce poste.

Mais pas pour le remplacer, comme au temps où il était enfant, ou accidentellement, moniteur, comme commandant, mais comme enseignant. Il ne se dit pas seulement : « Ce sera agréable d'être maître, parce que je n'aurai plus à obéir, je commanderai tout le temps », il se dit : « Ce sera, en somme, agréable d'être maître, parce que je n'aurai plus à être instruit, j'instruirai tout le temps, je ferai des leçons, j'interrogerai, je corrigerai des devoirs ». Si bien que pendant qu'il se prépare à son futur métier, et qu'il rêve au temps où il ne sera plus l'élève, mais le maître, il peut en arriver à considérer comme une vocation le simple désir de transmettre les connaissances qu'il possède, (1) avec assez d'art pour que la transmission se fasse effectivement, que les connaissances, parties de la chaire magistrale, ne se perdent pas en route et parviennent bien jusqu'aux élèves.

Si bien que la possession et la transmission du savoir restent, pour les maîtres dont je parle, et qui sont la majorité surtout dans l'enseignement secondaire, l'essentiel du métier pédagogique, le constituent à peu près tout entier. Si bien que, comme c'est ici fréquemment le cas, lorsqu'ils éprouvent un certain plaisir, un plaisir constamment renouvelé, à présenter à d'autres un savoir qu'ils possèdent et que ces autres ne possèdent pas, ils arrivent assez rapidement à se convaincre qu'ils ont

---

(1) Nietzsche est assez brutal, à son accoutumée, sur ce sujet : « Toute connaissance, dit-il, ne donne de plaisir à celui qui enseigne qu'autant qu'il peut l'enseigner. Il finit par se considérer comme un passage du savoir, et en somme comme un moyen au point qu'il a perdu le sérieux en ce qui le concerne ». (*Humain, trop humain*, par. 200). Voir aussi ce qu'il dit dans le *Voyageur et son ombre*, par. 180, 267, 282.

bien fait de choisir la profession de maître, qu'ils en avaient la vocation, et que la préparation à laquelle ils ont été soumis n'a fait que leur permettre de prendre mieux conscience de cette vocation et de la fortifier en eux.

Ce qu'on sait, on peut le garder pour soi. Mais si ce qu'on sait écume en soi et demande toujours à sortir pour se déverser sur d'autres, on est appelé à être maître, et on saura gré à l'école d'y réunir ces autres qui, ne sachant pas, sont précisément indiqués pour recevoir cette science. Et à qui on fait en outre une nécessité de la recevoir, d'y donner leur attention, une attention que le maître a apprise, ou croit avoir apprise (car il faut ici de sa part quelque illusion et bien de la complaisance) à promouvoir et à maintenir. Pour qui il n'y a pas de plus grand plaisir, jusqu'à la déformation professionnelle, qui se rencontre bien ailleurs que dans la profession, que de présenter à d'autres ce qu'il sait, les élèves sont, on pourrait dire par définition, de parfaits auditeurs. Certes, ils n'écoutent pas toujours, mais, avec un peu d'art, le maître obtient au moins qu'ils paraissent écouter, et, quand il leur arrive de penser à autre chose, au moins ils ne l'interrompent pas pour parler d'autre chose.

Ainsi la préparation n'a pas systématiquement, comme nous l'avons paru supposer, rendu la vocation inutile, elle l'a, avec l'aide de la pratique professionnelle, recréée, sous cette forme du besoin de communiquer à d'autres son savoir, qui paraît être un des éléments essentiels de l'activité didactique. *Aimer* son métier, et donc en avoir eu la vocation, ce sera pour un maître aimer à faire acquérir à d'autres le savoir qu'on possède et qu'ils ne possèdent pas.

\* \* \*

Seulement, le métier pédagogique, ce n'est pas cela du tout. Et on n'en a pas vraiment la vocation, ni si on se sent disposé et apte à bien commander après avoir bien obéi, ni si on se sent disposé et apte à bien parler après avoir bien écouté. Ce sont là des vertus proprement magistrales. Qui les possède est un bon maître, tout le monde est d'accord sur ce point. Mais tout le monde s'accorde sur ce point, parce que tout le monde

s'accorde pour définir le bon maître celui qui sait commander, et celui qui sait enseigner. Alors, évidemment, celui qui sait commander et enseigner est un bon maître. Et nous voilà au rouet. Mais commander, bien commander, c'est donner des ordres sans rencontrer de résistance. Bien enseigner, c'est présenter des connaissances sans rencontrer de distraction. Et si le commandement et l'enseignement, ainsi définis, sont l'essentiel de la tâche magistrale, il est clair que, moins les élèves apporteront de résistance et de distraction, plus cette tâche sera aisée — et efficace. Efficace ? Pendant que la tâche s'exécute, à n'en pas douter. Si le commandement est parfait, toute résistance étant annihilée, l'obéissance est parfaite, et donc sur ce point le maître a cause entièrement gagnée. Si l'enseignement est parfait, toute distraction ayant disparu, l'audition attentive est parfaite, et donc sur ce second point le maître a aussi cause gagnée.

Mais nous retournons dans un cercle. Le commandement est parfait parce qu'il ne rencontre pas de résistance, il n'y a pas de résistance parce que le commandement est parfait. L'enseignement est parfait parce qu'il ne se heurte pas à la distraction, il n'y a pas de distraction parce que l'enseignement est parfait.

Il est évident que nous ne pouvons sortir de ce cercle que si nous pouvons trouver au commandement, pendant que le maître le donne, un autre caractère que celui d'annihiler toute résistance, à l'enseignement, pendant que le maître le présente, un autre caractère que celui de faire disparaître toute distraction. Car si la résistance et la distraction persistent, n'ont que provisoirement disparu, si elles reparaissent à l'occasion, à toute occasion, il est évident que le commandement et l'enseignement n'ont été parfaits que pour le maître, ont constitué une parfaite activité *magistrale*, presque exclusivement magistrale, et qu'il a agi comme s'il exerçait cette double activité en présence d'élèves imaginaires, bref, qu'un commandement et un enseignement parfaits, ne rencontrant jamais ni la moindre résistance, ni la moindre distraction, ne peuvent se donner que dans une classe vide, ce qui est proprement absurde.

Car enfin, il faut en venir à la réalité. La réalité, dans

l'école, ce n'est pas le maître avec ses commandements et son enseignement ; la réalité, ce sont les élèves. Ce dont le maître doit avoir la vocation pédagogique, ce à quoi il doit être préparé, ce n'est ni le commandement ni l'enseignement, c'est le contact quotidien avec des êtres vivants, ces êtres vivants que sont les élèves. Ce qui constitue l'activité pédagogique réelle, ce ne sont pas des ordres donnés du haut d'une chaire par une certaine personne, et suivis d'une immédiate obéissance à cette personne (et non, comme il se doit, à la loi à laquelle cette personne est également soumise) ; ce ne sont pas des leçons données du haut d'une chaire par une certaine personne, accompagnées d'une attention, au moins apparente, au discours de cette personne (et non, comme il se doit, au continu de ce discours), ce sont des rapports d'une certaine nature, rapports pédagogiques, avec des individus représentant, dans nos sociétés, une classe spéciale, celle des écoliers.

Qui donc s'examine, s'interroge avant d'aborder « le métier », risque fort de s'illusionner, comme tant d'autres l'ont fait avant lui, et le font encore, en se croyant appelé parce qu'il désire commander et se croit capable de commander effectivement, parce qu'il désire enseigner et se croit capable de vraiment enseigner. (1)

Se consulter soi-même sur sa future vocation, c'est, encore une fois, se poser la question : « Vais-je être capable de vivre (comme je l'ai écrit dans l'ouvrage que je viens de citer) avec des *dissemblables*, avec des jeunes, différents de moi, dont je respecterai la nature propre, cette vie commune n'étant possible qu'à cette condition. »

---

(1) Et l'illusion est la même chez celui qui se croit, et se veut, non seulement instructeur, mais aussi, comme on dit, éducateur. Mais, sous la forme sous laquelle elle est, combien rarement, donnée à l'école, l'éducation reste, comme le commandement et l'enseignement, une **action du maître**. Or, dans la pédagogie nouvelle, l'éducation n'est pas une action magistrale, telle que le futur maître puisse se dire : « Je crois savoir commander, je crois savoir enseigner, je crois savoir éduquer ». L'éducation n'est pas une action magistrale, elle est la création d'un certain milieu de vie. On est éducateur dans la mesure où on sait créer ce milieu, et y vivre avec les écoliers.

Ainsi cette question nouvelle, si rarement posée, change totalement l'attitude magistrale, enlève, doit enlever à cette attitude ce qu'elle a toujours d'égoïsme inconscient. Le maître ne mesure plus son efficacité pédagogique à ce qu'il sait, d'une façon générale, commander, instruire, éduquer, mais à la place que pourront tenir au moment voulu, au sein d'une communauté vivante, des interventions ordonnantes, instruisantes, éduquantes, de sa part. Ces interventions qui restent légitimes et nécessaires n'entraînant aucune abdication de sa part ! L'adulte reste l'adulte, quand il vit avec les jeunes (enfants, adolescents). S'il ne restait pas l'adulte, on pourrait se demander, comme on dit familièrement, ce qu'il fait là. Et les enfants se le demanderaient. Ils demandent à la grande personne, surtout quand la grande personne prétend vivre avec eux, de rester, tout en les comprenant, en les acceptant, une grande personne qui leur doit un appui, un réconfort, une aide. (1)

Avoir la vocation pédagogique, c'est donc se sentir désireux et capable d'aider à croître des êtres vivants qui ne sont pas arrivés au terme de leur croissance, et naturellement, et nécessairement de leur donner cette aide en vivant avec eux, et de la leur donner selon leurs besoins, à leur mesure, comme dit Claparède, et non à la nôtre. (2)

★ ★

Il suit que toute vraie préparation pédagogique est d'abord épreuve, possibilité donnée au futur maître de s'éprouver au contact des autres (des enfants, des adolescents), ensemble de moyens lui permettant de découvrir d'abord, et de connaître lui-même, si cette épreuve lui est favorable, si vraiment il pourra passer la majeure partie de ses jours, avec d'autres extrêmement différents de lui, qui ont besoin de lui, tout en continuant à être lui-même. C'est une vraie préparation pédagogique, et non une préparation didactique, qui permettra au fu-

---

(1) Voir nos Cahiers 57 et 70.

(2) Il faut que le pédagogue aime les enfants, comme dit à peu près Roorda.

tur maître de répondre à ces questions primordiales, et d'abord de se les poser.

La pédagogie de ce temps, en effet, de plus en plus pénétrée de la valeur, pour le maître, du savoir, et toujours aussi confiante en l'importance de la didactique, procède à l'inverse (pas toujours d'ailleurs volontairement ni consciemment). Elle munit le futur maître d'une quantité de savoir de plus en plus considérable, comme si (ce qui n'est vrai que pour quelques-uns, comme je le disais plus haut) plus on sait, plus donc on peut transmettre, plus donc on désire transmettre. Et elle prolonge le plus longtemps possible la durée de l'acquisition du savoir, comme si elle estimait que, plus longtemps on a été élève, meilleur maître on sera. La vocation viendra après, à l'usage. Celui qui sait beaucoup découvrira, comme je l'ai dit, qu'il désire transmettre beaucoup. Et ainsi, à l'usage, et au détriment trop souvent des élèves, se constitue et se fortifie, après coup, cette fausse vocation qui fait, à ses yeux, le bon maître parce qu'il enseigne, ou, pour parler plus exactement et plus modestement, parce qu'il présente des choses exactes, et qu'il effectue cette présentation conformément aux règles d'un art qui lui ont été communiquées. Et sans grand souci, trop souvent, de ceux devant qui cette présentation est faite. De sorte que le futur maître est d'abord formé, ou, plus exactement, instruit, et c'est seulement quand cette instruction est terminée, ou presque terminée, qu'on se préoccupe de chercher avec lui s'il sera capable de mettre, comme ont dit, son acquis, à la disposition d'autres, et s'il désire le faire. Le danger consistant, je ne saurais trop le répéter, dans le fait qu'il peut désirer, et qu'il désire trop souvent, le faire dans son intérêt (parce que l'opération lui est agréable) et non dans l'intérêt de ses élèves. (1)

(1) Combien de maîtres, combien de professeurs, sont réellement convaincus qu'ils ont fait « une bonne leçon », parce que cette leçon (d'histoire, ou de botanique) les satisfaisait eux-mêmes quant à sa forme, son organisation, bref, quant à ses qualités que nous pourrions appeler rhétoriques, alors que de cette leçon claire, ordonnée, bien « présentée », les élèves ne tiraient aucun profit. Seuls les élèves peuvent être juges d'une bonne leçon. Puisque, ce qui compte pour eux dans cette leçon, plus ou moins consciemment selon leur âge, c'est le profit qu'ils en tirent.

J'ai essayé de montrer ailleurs que si on veut, non seulement éprouver la vocation pédagogique, mais encore en faire prendre nettement conscience à l'intéressé, et le fortifier en lui, il faut procéder de façon inverse. Non pas l'instruire d'abord, et le mettre ensuite en présence d'individus non instruits pour qu'il découvre s'il aura plaisir à instruire à son tour les autres. Mais le mettre d'abord au contact de ces autres, différents de lui et à un stade antérieur de développement, pour qu'il découvre s'il désire les aider à se développer, et s'il s'en sent capable. Donc non instruire d'abord le futur maître, et lui permettre de voir s'il est disposé à faire bénéficier les autres de son instruction (ce qui crée le danger que j'ai signalé) ; mais le faire vivre d'abord avec les autres, et l'instruire après, puis en même temps, avec eux et pour eux.

Autrement dit, ne pas attendre que le futur maître ait « fini ses études », pour commencer à diriger celles des autres, mais lui faire mener de front, de bonne heure, ses études et ses épreuves vocationnelles.

— Mais (l'objection est trop facile), comment pourra-t-il instruire ses élèves, s'il n'est pas lui-même complètement instruit ? Ne va-t-il pas se contenter de savoir le peu qu'il sait, et de transmettre presque mécaniquement (comme le firent tant de vieux maîtres d'école d'autrefois) ce peu aux jeunes qui lui seront confiés ?

— Mais, que ce soit peu ou beaucoup, il n'importe. En fait, actuellement, la préparation pédagogique n'intervenant qu'à la fin des études du futur maître, à partir du moment où le maître « entre en exercice », il a acquis et rassemblé ce bagage intellectuel dont il va chaque année charger de jeunes épaules et auquel, pendant toute sa carrière, il n'ajoutera que peu de chose ou même rien du tout. Une quantité de maîtres cessant d'apprendre à partir du moment où ils commencent à enseigner, comme si les deux activités, ce qui est proprement absurde, s'opposaient l'une à l'autre, alors qu'elles devraient se confondre. Alors que les maîtres qui enseignent le mieux sont ceux qui continuent à s'instruire, et ceci parce que, s'ils ne font qu'enseigner, leur activité n'a rien de commun avec celle de leurs élèves, ils restent en per-

manence de l'autre côté d'une barrière qu'ils ne franchissent jamais, alors que, pendant les moments où ils cessent d'enseigner pour continuer à apprendre, ils retrouvent avec leurs élèves un contact nécessaire qui n'est possible qu'à cette condition. Et c'est encore une occasion de redire (mais on ne le redira jamais assez) que le maître est celui qui vit avec ses élèves, ne cesse de penser à eux, et non celui qui, quelle que soit sa valeur personnelle, s'absorbe dans son activité didactique, orgueilleux de son savoir.

C'est pourquoi j'ai proposé que cette préparation que j'appelle vocationnelle se fasse pendant que le futur maître s'instruit. Je dis bien *s'instruit*, et non *est instruit*, étant entendu que plus il approche du moment où il sera maître, plus il sera autorisé et encouragé au travail personnel, à la recherche (auxquels on a dû faire la plus grande place quand il m'était qu'un écolier), bref à tout ce qui fera de lui, réellement, et non verbalement, un élève-maître. Il aidera à s'instruire, pendant qu'il s'instruit lui-même, il sera en contact permanent et vivant avec d'autres qui font la même chose que lui, qui commencent à apprendre, ou continuent à apprendre, comme il continue lui-même, précisément pour cette raison, il les aidera, et éprouvera s'il est capable de les aider et s'il le désire.

\*\*\*

Et l'avantage de cette préparation vocationnelle, commencée de bonne heure, nous paraît donner une solution au problème de la vocation pédagogique.

Actuellement encore, et plus peut-être même qu'autrefois, et surtout en ce qui concerne le personnel enseignant féminin, il y a, je disais presque, opposition entre les écoles maternelles et jardins d'enfants, et l'école proprement dite. Ce sont deux mondes pédagogiques, théoriquement, et souvent pratiquement, différents. Les qualités qu'on demande aux maîtresses d'écoles maternelles sont très différentes de celles qu'on demande à leurs collègues de l'école primaire, et à plus forte raison aux profes-

seurs de l'enseignement secondaire (1). Ce qu'on leur demande, c'est une véritable vocation pédagogique, telle que nous avons essayé de la définir, c'est-à-dire non pas, comme on dit communément, et dangereusement, *l'amour du métier*, mais l'amour de ceux avec qui on va vivre, avec qui on désire vivre, avec qui on se sent capable de vivre.

Ainsi l'enfant ne va plus de la *petite école* à la *grande école*, de l'institutrice acceptante à l'institutrice qui ne cesse de refuser, parce que les enfants avec qui elle vit, attendant toujours autre chose d'eux, ne la satisfont pas, mais les enfants ne vont pas à l'école, pas plus à la grande qu'à la petite, pour *satisfaire* le maître. C'est au maître de les satisfaire, en respectant et en aidant, quel que soit leur âge, leur croissance et leur développement normal, en leur fournissant les matériaux, et en ayant avec eux l'attitude nécessaire à ce développement.

— Mais, dira-t-on encore, la grande école ne sera-t-elle donc qu'une réplique de la petite. Le maître ne doit-il pas être plus exigeant avec des écoliers de 10, 12, 14 ans qu'avec des bébés de 4 ou 5 ?

— Mais ce n'est pas au maître à être exigeant. C'est la vie qui est exigeante, ce sont les écoliers eux-mêmes qui le sont. Seulement ce qu'ils souhaitent, ce qu'ils exigeraient, si on leur permettait d'exiger, ce n'est pas un changement d'attitude du maître. Ils souhaitent toujours la sympathie, l'aide, la compréhension, mais ils souhaitent une compréhension sans cesse changeante de ces êtres changeants qu'ils sont toujours eux-mêmes. Quand des adolescents demandent à être *compris*, comme nous le disions dans notre 71<sup>e</sup> Cahier, cela signifie qu'ils veulent que le maître ne les traite pas comme des enfants, mais qu'il ait égard à ce qu'ils sont effectivement (et ils savent bien qu'ils ne sont plus des enfants). Ce qui revient à dire que la véritable

(1) A telles enseignes, qu'au lendemain de la première guerre mondiale, quand les inspectrices des écoles maternelles, reprenant la tradition de Mme Kerfomard, travaillèrent d'une façon si active, si efficace, à la réforme de leurs établissements, il leur arriva plus d'une fois de refouler vers l'école primaire des maîtresses qu'elles jugeaient incapables de suivre leurs directives, en qui elles ne reconnaissaient pas la vocation pédagogique maternelle.

attitude pédagogique du maître, c'est l'attitude sympathisante qui convient à chacun des âges avec lesquels sa fonction le met en contact.

Si bien que nous pourrions conclure ce développement en parlant de *vocations pédagogiques chronologiques*, l'essentiel d'ailleurs, le contenu psychologique de la vocation restant le même. Avoir la vocation pédagogique, c'est découvrir en soi le désir de vivre avec des jeunes, et de les aider à vivre, que ces jeunes aient 4 ans, ou qu'ils en aient 18. Tel se sent heureux de vivre avec des petits, tel avec des grands, tel se sent capable d'être utile aux petits, tel aux grands. C'est notre préparation vocationnelle qui permettra à chaque futur maître de se connaître ainsi à un point de vue déterminé. Mais toutes ces diverses vocations chronologiques ont le même élément fondamental : le désir de vie en commun avec des dissemblables, qu'on reconnaît et qu'on accepte comme tels, qu'on aime comme tels. Il ne faut pas que le maître les aime pour ce que, par son action, il voudrait et pourrait faire d'eux, ce qui n'est qu'une forme subtile de l'égoïsme, mais pour ce qu'ils sont et ce qu'ils peuvent devenir en se servant de ce qu'ils font.

★  
★★

Il n'est pas possible de conclure, même cette esquisse, sans évoquer les deux questions qui ne peuvent manquer de naître de ce que j'appellerais une inquiétude professionnelle et une inquiétude sociale. Si l'administration, soutenue par le consentement commun, consentait à instaurer la préparation vocationnelle que j'ai rappelée dans les pages qui précèdent, le recrutement des maîtres de tout ordre serait-il suffisant en quantité, et assez bon en qualité ?

Actuellement, ce n'est pas faire injure au personnel enseignant que de reconnaître d'une part que beaucoup d'entre eux sont entrés dans la profession sans en avoir la vocation, ni même sans savoir s'ils l'avaient, et d'autre part que également, beaucoup d'entre eux exercent leur profession (je parle de ceux-là seulement qui l'exercent avec le plus de dévouement et de conscience) de leur mieux, mais comme s'ils exerçaient n'impor-

te quelle autre, beaucoup plus attentifs à ce qu'ils font eux-mêmes, qu'au bénéfice que les autres pourraient tirer de leur activité, et témoignant ainsi, fâcheusement, d'un égoïsme subtil qui s'ignore.

Pour la quantité, je crois que l'expérience vaut d'être tentée, et qu'au moins nous n'avons assurément rien à perdre.

Pour la qualité, je reste convaincu que nous avons tout à gagner. Surtout pour que le futur maître prenne exactement conscience de la vraie nature de la profession qu'il va exercer, et pour que, en ayant pris conscience au cours de sa préparation vocationnelle, il en apprécie le réel intérêt et la grandeur. Pour que cette préparation vocationnelle prenne de plus en plus la place de la préparation pédagogique actuelle qui est, de plus en plus, et, surtout pour l'enseignement secondaire, une préparation savante. Je crois fermement que cette préparation vocationnelle est susceptible de ramener à la profession beaucoup de jeunes qui seraient certainement capables de l'exercer (comme il se voit par l'exemple de tant de moniteurs dans les colonies de vacances ou les groupements scoutistes), et que l'excès de préparation savante effraie et arrête en route. Il y a dans le monde plus qu'on ne croit de vocations pédagogiques qui s'ignorent, ou qui, pour la raison que je viens de dire, n'ont pas osé s'affirmer, et n'ont pu se mettre à l'épreuve.

Je ne dirai pas que nos maîtres savent trop, mais je ne crains pas de dire qu'ils apprennent trop. Il est peut-être encore temps de revenir sur l'affirmation simpliste et naturelle en apparence, que plus on sait, mieux on enseigne. Non ! Plus on sait, plus on peut avoir envie d'enseigner (puisque ce n'est pas le cas pour tous ceux qui savent), plus, mais non pas mieux, on enseignera. Sans doute présenter ce qu'on sait à qui ne sait pas peut être une opération agréable, et plus la présentation est belle et abondante, plus le présentateur peut être satisfait de soi. Mais si une belle et riche présentation est agréable à qui la fait, elle n'est pas pour autant (et je ne dis là rien de neuf) utile à ceux devant qui elle est faite. Qui pense trop à soi ne peut penser à autrui. Par l'enseignement de plus en plus riche (comme une belle parure) qu'ils reçoivent, par le plaisir que les meil-

Leurs d'entre eux prennent à étaler cette richesse, ils ont de plus en plus de peine à penser aux besoins, aux intérêts, aux désirs, aux possibilités de ceux devant qui ils l'étalent. Ce ne sont pas ceux qui savent beaucoup qui sont le plus utiles à ceux qui ne savent pas, c'est ceux qui continuent à apprendre. C'est la vraie vocation pédagogique, le désir et la capacité de chercher avec d'autres, et d'être plus orgueilleux de ce qu'ils ont trouvé que de ce qu'on a trouvé pour eux.

ROGER COUSINET.



La part qui sera réservée dans chaque numéro de *l'Ecole Nouvelle Française* à l'ancienne *Revue des Jardinières d'enfants et des Jeunes Mères* est, pour cette première fois, un peu réduite, et nous nous en excusons auprès de nos abonnés. Malheureusement Mme Girard, qui dirigeait cette revue avec l'aide de ses collaboratrices, est tombée brutalement très malade, et nous faisons tous des vœux pour sa guérison. Mais si nos abonnés, anciens et nouveaux, perdent en quantité, ils ne perdent rien en qualité, grâce au chapitre écrit par Mme Niox-Chateau, qui enrichit tellement ce qu'on vient de lire.

# LA VOCATION PÉDAGOGIQUE

Voici venir le temps de la rentrée scolaire où les écoles de jardinières ouvrent leur porte aux élèves nouvelles : jeunes filles ayant terminé leurs études primaires ou secondaires et qui choisissent cette profession parce qu'elles aiment les enfants et qu'elles désirent vivre parmi eux.

Mais les responsables de la formation de ces éducatrices connaissent chaque année la même inquiétude : elles se demandent si toutes ces jeunes filles « qui aiment les enfants » ont bien choisi la voie qui leur convient, car pour éduquer de petits enfants il faut non seulement des qualités de cœur et d'esprit mais aussi cette aptitude pédagogique qui si elle n'est certes pas suffisante est néanmoins indispensable.

## *L'aptitude pédagogique*

L'aptitude pédagogique suppose cette intuition qui permet de voir rapidement à quel genre d'enfant on a à faire, quelle attitude adopter avec lui : ferme pour celui-ci, plus souple pour cet autre, mais, dans les deux cas, attitude toujours faite de compréhension, de calme et de disponibilité vraie. Elle demande aussi qu'on sache écouter d'abord, mais répondre clairement, ni trop ni trop peu, aux questions posées par l'enfant. Il faut savoir encore partager son intérêt du moment, et être capable de le nourrir et de l'enrichir.

Cette aptitude pédagogique peut être en sommeil chez certaines, et se faire jour grâce à l'atmosphère créée dans une école

de jardinières (à travers cours et stages), atmosphère qui dépend des professeurs, mais aussi des compagnes de travail et des livres propos échangés entre tous.

## *La vocation pédagogique*

Mais l'aptitude pédagogique n'est qu'une composante de la vocation pédagogique, et il ne faut pas les confondre. On rencontre assez souvent en effet des personnes habiles à approcher les enfants, qui savent les intéresser et se faire apprécier d'eux. Ont-elles pour cela la vocation pédagogique ? Nous ne le croyons pas ; mais elles-mêmes peuvent s'y tromper et cela d'autant plus que leur entourage proclame avec conviction qu'elles sont « bien faites » pour s'occuper de petits enfants. Peut-être, s'il s'agit seulement de leur consacrer un peu de temps en temps. Mais le beau métier de jardinières demande beaucoup plus ; ses exigences répondent à cette vocation pédagogique difficile à cerner, qui est un élan de tout l'être vers l'enfant et dont on peut dire, avec certitude, qu'elle « possède » sa vie durant celui qu'elle a une fois saisi.

Si nous cherchons les éléments importants qui concourent à déterminer la vocation pédagogique, il nous semble qu'on peut les énoncer ainsi : il faut

- aimer les enfants
- bien les connaître
- cultiver ses propres ressources.

## *Aimer les enfants*

Un éducateur, ami du paradoxe, a pu dire que pour être une bonne jardinière il était préférable de ne pas aimer les enfants. Cette boutade peut surprendre, elle nous invite pourtant à préciser le sens du mot aimer.

Quand une jeune fille dit qu'elle aime les enfants cela signifie souvent qu'elle a plaisir à être avec eux, à les parer, à partager leurs jeux, à jouir de leur grâce et de leurs réparties amusantes ; elle « joue » avec les petits comme elle jouait avec sa poupée.

Certaine trouve, en leur compagnie, un besoin inconscient de s'affirmer en organisant, commandant, régentant (souvent avec beaucoup de gentillesse) un être qui dépend d'elle.

Se sentir quelqu'un, avoir le sentiment d'être utile, c'est certainement une aide efficace pour bien des jeunes filles qu'on étonnerait beaucoup en leur disant qu'aimer les enfants c'est bien autre chose.

Aimer les enfants c'est d'abord croire dans les possibilités qui sont en puissance en chaque être, les respecter même si elles sont très différentes de ce que nous pouvons attendre.

Aimer les enfants c'est avoir le souci constant d'aider chacun à découvrir sa propre voie et à y progresser.

Aimer les enfants c'est être capable, quand on est avec eux, d'oublier toute préoccupation personnelle de façon à être entièrement disponible.

Aimer les enfants c'est ne pas rechercher une satisfaction sentimentale venant d'eux (elle sera donnée par surcroît). Nous savons bien que pour beaucoup de jeunes il est souvent difficile d'atteindre à ce désintéressement affectif, mais il faut s'y entraîner.

### **Connaître les enfants**

Cet amour vrai que nous avons essayé de définir, s'il est indispensable, n'est pas suffisant pour faire d'une jardinière une éducatrice valable. Elle doit encore apprendre à connaître les enfants. Il faut pour cela savoir les observer et être capable de tirer parti de ces observations.

Si vous n'êtes pas naturellement observatrice dites-vous bien qu'il dépend de vous de le devenir. L'intérêt que vous portez aux enfants vous aidera grandement et aussi les exercices d'entraînement que vous aurez à faire au cours de vos études de jardinières.

Quant à la possibilité de savoir employer vos observations elle sera fonction de vos qualités de jugement et des connaissances psychologiques qui vous seront données dans vos cours et

que vous assimilerez facilement si vous fournissez un travail raisonnable.

Mais ces connaissances transmises ne suffiraient pas si l'intérêt que vous avez pour votre travail ne vous amenait à vous poser des questions, à chercher à y répondre à travers vos réflexions personnelles, vos lectures et un échange de vues avec vos compagnes et des éducateurs compétents.

### **Cultiver ses propres ressources**

On ne peut donner que ce que l'on possède et plus on est riche plus on peut donner. Soyez donc attentive à cultiver vos besoins de culture, vos goûts, ils contribuent à vous faire aimer la vie. Ayez le souci de préserver votre vie personnelle. Visiter une exposition, entendre un concert, lire un beau livre, faire une belle excursion, pratiquer un sport, se réserver du temps pour les joies de l'amitié et pour les rapports entre adultes, ce sont là des moyens d'enrichir son esprit, son cœur, sa sensibilité et aussi de préserver un sain équilibre.

Vous ne pensiez sans doute pas aux enfants en vous donnant ces joies personnelles et pourtant vous avez travaillé pour eux !

Vivez aussi avec votre temps, c'est le meilleur moyen d'entretenir cette vocation pédagogique qui se stérilisera si vous vous en tenez à ce que vous avez appris. Les enfants évoluent dans un monde qui n'est déjà plus celui de votre enfance, c'est à vous de vous adapter aux conditions nouvelles de vie, sans regrets superflus et sans rechercher constamment une comparaison qui manque d'objectivité.

« Être dans la vie ». « Marcher avec son temps » ce sont là des formules maintes fois entendues, mais qui cachent beaucoup de sagesse et chaque éducateur doit y réfléchir.

Dites vous aussi que personne ne possède la vérité une fois pour toutes, c'est pourquoi vous devez vous tenir au courant des recherches faites dans tous les domaines qui intéressent la vie de l'enfant.

Enfin pour rassurer celles qui se demanderaient avec inquié-

tude si elles ont vraiment la vocation pédagogique, disons qu'à côté de la vocation « jaillissante » il y a celle qui s'élabore lentement et qu'on ne découvre que peu à peu.

Certaines jardinières nous ont dit qu'elles avaient été déçues par leur première année d'étude ou par leurs expériences de débutantes et qu'elles s'interrogeaient alors pour savoir si elles n'avaient pas fait fausse route. Et puis, ajoutaient-elles, avec enthousiasme, « maintenant je ne conçois pas que je pourrais être autre chose qu'une jardinière d'enfants. »

Pensez aussi à la réflexion si encourageante d'une de vos compagnes : « Pour moi, disait-elle, il suffit de se mettre à un travail de tout son cœur pour arriver à s'y intéresser et à l'aimer. »

Bien des aptitudes sommeillent en nous et le milieu dans lequel nous vivons peut éveiller l'une ou l'autre, et cette vocation pédagogique qui se fait jour peu à peu, à travers la fréquentation quotidienne des enfants, a autant de valeur que celle qui s'affirme sans hésitation.

Terminons en pensant à ceux qui ont étudié, avec toute leur compétence, les problèmes de l'enfance et qui attirent constamment notre attention sur le rôle déterminant des premières années dans la vie de l'être humain.

Apporter sa contribution à « une enfance bien réussie » n'est-ce pas une belle tâche ? C'est celle qui vous attend.

M.-A. NIOX-CHATEAU.



## INFORMATIONS

La revue *Educateurs*, dont notre ami M. Raillon était le rédacteur en chef, et qui était presque contemporaine de la nôtre, cesse de paraître. Nous lui en exprimons tous nos regrets. Avec l'aide de ses collaborateurs, M. Raillon y avait fait un beau travail en faveur de l'éducation nouvelle, travail qu'il résume dans les pages liminaires du dernier numéro et dont il peut être légitimement fier. Travail qui ne sera perdu ni matériellement, ni moralement, car nous en avons tous bénéficié. Et comme la revue a tenu à finir en beauté, le dernier numéro contient, outre les pages rédigées par M. Raillon, de précieux articles sur l'éducation de la volonté, sur le problème de l'argent de poche, sur l'éduca-

tion sexuelle en internat.



Grâce aux efforts de Mlle Goldenbaum, et au dévouement de ses collaborateurs, les pipeaux de bambou sont entrés, non dans la gloire (ils y sont depuis longtemps) mais dans l'éternité. Des airs allant de musiques populaires jusqu'à J. Ibert, C. Arrieu et A. Roussel viennent d'être enregistrés par le quatuor *Syrinx* composé d'A. Berge, J. Burel, M. Ene, et C. Monin. (Ed. Erato, LDE 107 G A). Nul ne peut davantage s'en réjouir que notre mouvement, et le Président de la Guilde. Que les joueurs de pipeau se procurent ce disque, l'entendent et le réentendent, et y prennent une nouvelle confiance en leur instrument.

## NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

J. WITTWER, *Les Fonctions grammaticales chez l'enfant, Sujet, Objet, Attribut*. Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1959.

Voici un ouvrage qui nous touche tout particulièrement, non seulement parce que M. Wittwer est un de nos collaborateurs et un de nos amis (1), mais parce que sa thèse apporte un argument de poids, de grand poids, une aide précieuse sur un point important, à la pédagogie nouvelle. On sait en effet la place que tient, depuis des siècles, dans le premier enseignement cet enseignement de la grammaire qui en est comme la solide fondation, auquel les instituteurs et les institutrices consacrent le plus de temps et de soin, pour lequel les méthodes, les manuels sont proprement in-

(1) Qu'on nous permette de rappeler ici, outre les Cahiers que M. Wittwer a rédigés, sa précieuse collaboration à notre stage de 1956.

nombrables, et dont les maîtres sont le plus fiers (quand il ne leur arrive pas de souhaiter avoir moins de fautes à corriger dans les innombrables, et souvent quotidiennes dictées). Et on ne sait pas moins qu'après tant de temps et d'efforts, il ne se passe pas d'année sans que les professeurs de l'enseignement secondaire, particulièrement les professeurs de latin, ne déclarent (sans y mettre beaucoup de forme, leur situation supérieure évidemment le leur permet) que l'insuffisance des « résultats » qu'ils obtiennent est dû, non point du tout à leur enseignement qui est, comme on sait, au-dessus de toute critique, mais au fait que les maîtres de l'enseignement primaire leur envoient des élèves qui ne « savent pas leur grammaire », des produits insuffisamment manufacturés. Alors, ou bien les instituteurs protestent, se défendent comme ils peuvent, ou bien augmentent encore le nombre des dictées, des exercices de grammaire et des analyses grammaticales, comme un médecin d'autrefois croyant sauver un malade en augmen-

tant les doses d'antimoine ou de quinquina.

M. Wittwer attaque le problème avec courage, et avec une admirable connaissance de son sujet. Ces manuels, ces méthodes, ces ouvrages théoriques, il les a lus, de Bally à Galichet, en passant par des auteurs de beaucoup moindre importance, et en empruntant ses exemples à des auteurs étrangers, et, dans une première partie, il en fait une critique pertinente et solide, accusant à juste raison ce qu'il appelle *l'immobilisme pédagogique* (p. 13). Et il ajoute que cet immobilisme a 2 causes, « des causes psychologiques : la primauté de la nature sur la fonction, l'atomisme grammatical, le manque d'adaptation des notions à enseigner aux possibilités de l'enfant ; des causes pédagogiques : le mode de présentation des notions grammaticales, la mécanisation des opérations d'analyse grammaticale » (id.). Et il ajoute, en insistant sur ce qu'il appelle « l'aspect relationnel de l'enseignement grammatical » (l'expression est maintenant familière à nos lecteurs) : « La grammaire est conçue comme une série de formes données susceptibles de signifier au moyen de différentes fonctions, alors que les pouvoirs cognitifs de l'enfant se présentent comme des opérations fonctionnelles susceptibles de rechercher et de construire des formes différentes. En bref, la grammaire va du formel au fonctionnel, l'enfant du fonctionnel au formel » (p. 15). Et voilà ce que M. Wittwer démontre d'abord avec un luxe de cita-

tions et une rigueur à quoi il faut rendre hommage.

Le reste de son ouvrage comprend le compte-rendu de ses expériences faites avec des enfants d'âge scolaire, et portant sur la reconnaissance du sujet, du complément d'objet, de l'attribut, dans des phrases choisies, les tests expérimentaux présentés parallèlement aux tests scolaires. Il ne nous est possible de suivre le détail de ce compte-rendu où l'auteur a multiplié les exemples significatifs permettant de mesurer d'une façon précise ce que nous pourrions appeler la valeur de l'attitude grammaticale de tel ou tel écolier en présence de phrases diverses (1). Expériences qui aboutissent aux conclusions suivantes : « L'analyse de l'organisation grammaticale est une construction progressive à partir du donné significatif et non

(1) Le principe de ces expériences est le suivant : on présente aux élèves 4 phrases servant d'exemples. Pour le sujet : **Le brave homme** offrit une cigarette ; **Jean** appela son frère ; Sur le pont circulaient **des voitures** ; **De nombreux et violents orages** s'abattaient sur la région, et on leur propose ensuite 10 autres phrases dans lesquelles on leur demande de souligner les mots « qui ont le même rôle, font la même chose par rapport à la phrase entière. » Des expériences analogues sont faites pour la recherche des fonctions de complément d'objet et d'attribut, et la discrimination entre objet et attribut.

une découverte résultant de mécanismes d'abord irréflechis, puis enfin compréhensifs. C'est là l'une des grandes erreurs de la pédagogie classique : s'imaginer que l'on peut impunément entasser connaissances livresques et mécanismes d'exécutions, jusqu'à ce que la « raison », à l'âge convenable, vienne organiser ces connaissances premières, leur donner la souplesse et l'ouverture nécessaires aux véritables acquisitions de la pensée. De même que l'avenir affectif de l'enfant est engagé par les premières expériences sentimentales de l'âge pré-scolaire, son avenir logique est engagé par les premières expériences cognitives systématiques de la grande école. Chaque jour que nous passons à enseigner la grammaire à des adolescents nous confirme qu'il existe de véritables « complexes logiques ». p. 287).

Je n'hésite pas à l'écrire, voilà un grand livre, une thèse solide, une série d'expériences remarquablement conduites, une véritable pédagogie grammaticale. L'auteur veut d'abord substituer, comme il se doit, l'apprentissage grammatical, à l'enseignement grammatical, et, pour ce faire, substituer les choses aux mots. L'erreur naïve de tant de grammairiens a été de croire que, quand il s'agit de grammaire, ce sont les mots qui sont les choses. M. Wittwer a le mérite d'avoir découvert et rappelé, que dans le domaine de l'apprentissage grammatical, pour les enfants, les choses, ce ne sont pas les mots, ni leurs

formes, mais les fonctions et les relations des mots.

R. C.

A. MURA, *L'Enfant et la musique* (Il Fanciullo e la musica, Coll. L. Volpicelli et M. Valeri, Il fanciullo nel mondo moderno, Bologne, Ed. G. Malipiero, 1957).

Voilà un ouvrage bien décevant, je dirais presque, bien décourageant. On le lit avec le plus grand intérêt, parce qu'il le mérite, parce qu'il est plein de vues ingénieuses, appuyé sur une réelle expérience, et sur une solide connaissance du sujet attestée par une bibliographie qui rendra bien service à tous les lecteurs, et l'auteur le termine par une sorte de fin de non-recevoir, je dirais presque, en forçant un peu mon expression, comme s'il s'excusait d'avoir écrit un livre qu'il était inutile d'écrire (et il serait grand dommage qu'il ne l'eût pas écrit). Après avoir en effet étudié le milieu musical, et la place que tient aujourd'hui la musique dans notre vie, par la radio et le cinéma, puis la place de l'enfant dans ce milieu avec les improvisations, et ce qu'il appelle le *jeu musical*, et enfin la place de la musique à l'école, il conclut : « Nous pouvons maintenant, en terminant, non seulement apporter un jugement sur la formation musicale de l'enfant de notre temps, mais encore affirmer que l'expression *valeur éducative de la musique*, quand elle ne se rapporte pas d'une façon précise à un moment particulier de l'his-

toire de l'éducation et à un idéal humain particulier, n'a aucune signification. » Et après avoir, à plusieurs reprises, critiqué, judicieusement, la place bien insuffisante que tient la musique dans la plupart des programmes scolaires, aussi bien dans d'autres pays que le sien, M. Mura conclut encore : « Dans cette situation, nous avons dit que l'école n'intervient pas. Mais nous devons ajouter que même si elle intervenait, avec de nouveaux horaires et de nouveaux programmes dans lesquels la musique serait considérée comme une discipline fondamentale, ces nouveaux horaires et ces nouveaux programmes non seulement ne pourraient pas arrêter, mais ne pourraient même pas modifier sérieusement le cours des choses. Parce qu'une réforme scolaire qui n'est pas la conséquence d'un renouvellement de toute la vie matérielle et spirituelle d'un peuple ne peut même pas être tentée. » (pp. 154, 161).

Je demande volontiers pourquoi ? Depuis le commencement du siècle l'école a fait une place considérable à des disciplines qui, au siècle dernier, n'en avaient à peu près aucune, au dessin, et particulièrement au dessin libre, à l'expression écrite libre, au travail manuel, sans que rien dans le milieu social paraisse avoir justifié ces renouveaux. Ils sont dus à peu près exclusivement aux travaux, aux initiatives de pédagogues et de psychologues, qui ont jugé non que ces activités avaient une *valeur éducative*, l'expression étant en effet de sens bien douteux et

d'emploi un peu dangereux, mais qu'elles représentaient un stade indispensable dans le développement naturel de l'enfant. Quand on a introduit le dessin libre à l'école, et non plus en fraude ou par une porte entrebaillée, on n'en a pas invoqué la valeur éducative, on a insisté sur le fait qu'il répondait à un besoin, à un intérêt de l'enfant.

D'ailleurs M. Mura insiste très justement sur le fait que la surcharge des programmes, et (je dirais volontiers surtout) la déplorable brièveté des récréations empêchent le développement de ce qu'il appelle la récréation musicale. Et il ajoute : « La récréation musicale scolaire, même quand elle se concrétise en une exécution de bonne qualité faite par des groupes choisis d'une classe ou de plusieurs classes, se développe toujours dans un certain lien disciplinaire, et ne donne jamais le sentiment d'une complète libération. » (p. 124)

Mais alors on ne voit pas très bien pourquoi M. Mura accorde si peu de valeur à la pédagogie musicale de Mrs Coleman, et à celle de Miss James, qu'il exécute en quelques mots, presque dédaigneux. « La musicalité de l'enfant est réduite à la capacité de fabriquer des pipeaux et des tambours » (p. 27). Mais non ! La fabrication de pipeaux, et non seulement de tambours, mais encore de bien d'autres instruments, est un moyen de permettre à l'enfant de s'exprimer par le son, et de musiquer librement, comme à d'autres moments et avec d'autres moyens, il s'exprime par la ligne et la

couleur, et dessine librement.

Il y a longtemps que les psychologues ont constaté chez les enfants un besoin de *s'exprimer*, par le geste, par la parole, mais les pédagogues ont cherché, sans y parvenir d'abord, à leur donner les moyens de le faire. Il a fallu trouver l'expression écrite libre, le dessin libre, et, pour cela, permettre aux enfants de s'exprimer librement par écrit, en leur donnant au moins du temps, et mettre à leur disposition, en abondance, du papier, des pinceaux et des couleurs. On ne peut s'exprimer par écrit que si on a quelque chose à dire et du temps pour le dire; on ne peut dessiner que si on a des matériaux de dessin. Bref toute expression a besoin d'instruments. Sans doute la musicalité dispose de la voix, et M. Mura attache à la voix et au chant

une juste importance, mais la voix est déjà abondamment mobilisée par la parole, expression et communication d'idées. Ce que Mrs Coleman et Miss James ont cherché, c'est donc à fournir aux enfants des instruments leur permettant d'exprimer leur musicalité, comme on leur en fournit pour leur permettre d'exprimer leur besoin graphique. D'autres l'avaient fait, surtout dans les écoles maternelles, en donnant aux enfants des instruments tout faits. Mrs Coleman et Miss James ont pensé qu'il valait mieux leur faire fabriquer leurs instruments. Je renvoie sur ce point à leurs ouvrages.

On voit que le livre de M. Mura donne matière à réflexion, et à discussion, outre ce qu'il contient de solide. Il mérite d'être lu.

R. C.

