

l'école nouvelle  
française

Roger Cousinet

.....

# LES SANCTIONS

46



ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS

## AVANT-PROPOS

*Mowgli ayant, par une étourderie, causé un tort qui aurait pu être très grave, aux deux animaux qui l'ont en charge, en manifeste son regret. « Mais, dit sévèrement le vieil ours Baloo, le remords n'arrête pas la punition », et il administre à l'enfant quelques rudés taloches, laissant entendre par là que l'enfant doit payer le mal qu'il a fait. Mais que signifie cette punition ? En quoi les taloches reçues par Mowgli peuvent-elles payer, compenser, réparer les blessures reçues par l'ours et la panthère au cours de leur lutte avec les singes ? Et, comme c'est souvent le cas à l'école, pourquoi y a-t-il punition là où la faute n'a causé de dommage à personne ? Que paie, que compense, que répare le puni ? Et à quoi sert la punition ? Ce sont quelques-unes des questions que l'on voudrait examiner dans les pages qui suivent. Que l'on veuille bien n'y voir qu'une première esquisse. Il faudra sans nul doute revenir sur ce problème.*

R. C.

# LES SANCTIONS

## I

### LA SANCTION SOCIALE

Le mot *sanction* désigne la suite d'un jugement porté par la société, ou par ses représentants, sur un individu. Si ce jugement est très favorable, la sanction consiste dans l'attribution à l'individu, soit d'un avancement dans sa carrière, s'il est fonctionnaire, soit d'une distinction honorifique, s'il est un simple particulier. Cet avancement et cette distinction ont d'abord pour objet de matérialiser en quelque sorte le jugement favorable, de faire qu'il représente pour l'individu qui en bénéficie, non pas seulement une satisfaction, mais un avantage. En outre ils distinguent le bénéficiaire, le signalent à l'attention de ses collègues ou de ses concitoyens, et peuvent-ils avoir pour effet, du moins l'espère-t-on théoriquement, de créer chez eux une émulation telle qu'ils s'efforcent de se conduire comme celui qui a été l'objet d'un jugement favorable, afin de bénéficier d'une pareille sanction avantageuse.

Si d'autre part le jugement porté sur un individu (et ici il l'est par des personnes spécialement affectées à cette tâche) est très défavorable, la sanction consiste dans une peine infligée à l'individu, peine consistant, selon la gravité de la faute qui a motivé le jugement, soit pour un fonctionnaire en un retard dans sa carrière ou une interruption de cette carrière (révocation), soit, s'il s'agit d'un simple particulier, en des pénalités diverses : contravention, amende, prison, bague, peine de mort. Et de

même que la sanction suivant un jugement favorable est destinée à créer chez tous les individus qui composent la société une émulation utile, un désir d'imiter celui qui a bénéficié de ce jugement et de cette sanction, de même la sanction suivant un jugement défavorable est destinée à créer chez les individus une crainte de ce jugement et de cette sanction, un désir de ne pas imiter ceux qui en ont été l'objet. La sanction-récompense doit exciter les individus au bien, la sanction-châtiment doit les détourner du mal.

L'école a emprunté à la société, ces usages et ces croyances qui remontent sans doute aux sociétés les plus anciennes, mais en faisant un emploi systématique, et les inversant en quelque sorte, à cause du rôle éducatif dont elle est chargée. Dans la société, la sanction favorable vise sans doute à créer une émulation future, mais, comme elle s'adresse à des adultes, c'est-à-dire à des individus achevés, terminés, elle constate surtout un état de fait, et l'émulation qu'elle crée, chez les simples particuliers, ne peut être qu'un désir vague de continuer à vivre correctement, une simple liste de bénéficiaires publiée par les journaux ne pouvant les éclairer sur ce qu'ils devront faire pour y figurer à leur tour. Il en est de même pour la sanction-châtiment dont la société espère bien plus un effet positif qu'un effet négatif. La société, sans doute, espère vaguement que les futurs criminels seront retenus par la crainte du châtement, mais elle veut surtout *arrêter* l'activité des criminels présents qui est dommageable à tous ses membres, et éventuellement dédommage les victimes par une compensation matérielle, ou morale (satisfaction de constater que la société veille activement à leur protection).

## II

### LA SANCTION SCOLAIRE

L'école au contraire, qui est chargée d'un rôle éducatif, a en vue le futur plus que le présent. Quand elle récompense les élèves qui ont bien agi, elle le fait beaucoup plus dans l'intention de ceux qui ne sont pas récompensés que de ceux qui le sont.

C'est pourquoi la sanction-récompense a été longtemps le plus spectaculaire possible (tableau d'honneur, résultats de composition cérémonieusement annoncés, distributions de prix). L'école congratulait les bénéficiaires, mais ne cessait de regarder les autres, et de leur faire entendre que c'est à eux que ce discours s'adressait, et ceci est plus net encore quand il s'agit de la sanction-châtiment. L'école est placée ici dans une situation bien différente de celle de la société. Les fautes commises par les individus ne lui causent en effet aucun tort, ni aucun dommage (puisque quand cela arrive : vols graves, coups et blessures etc..., elles sortent de l'école pour rentrer dans le cadre social). Les cas d'indiscipline causent bien un certain dommage à la classe, puisque le maître doit interrompre son enseignement pour blâmer ou punir les élèves bavards, inattentifs etc., mais la classe est encore trop peu une communauté pour que tous ressentent ce dommage (qu'ils feraient disparaître eux-mêmes si la classe était une communauté), et la faute commise par un camarade reste une affaire personnelle entre lui et le maître. Et l'indiscipline gêne le maître sans lui causer au fond de tort réel. Il en est de même, et à plus forte raison, dans le domaine du travail. Qu'un élève soit l'objet de la part du maître d'un jugement défavorable suivi d'une sanction parce qu'il n'a pas fait son devoir, appris sa leçon ou rempli de fautes une dictée, il est le seul à en souffrir, et la sanction le punit d'un crime qui n'a fait de tort à personne. Il n'y a pas de victime, et par suite aucune satisfaction de la part des autres élèves, des bons, à voir le maître attentif à punir le crime.

La sanction-punition, à l'école, est donc sans doute, dans une certaine mesure, compensation, comme dans la société : le délinquant *paie* sa faute, en subissant un dommage qui compense la satisfaction que l'acte lui a procuré. Il a éprouvé un certain plaisir à bavarder en classe, à gêner le maître, à négliger un travail, il éprouvera une peine équivalente à être, pendant un certain temps, silencieux, isolé, à refaire le travail qu'il a négligé. Mais on veut d'abord que cette procédure améliore sa conduite *future*, et on espère qu'au moment où il se sentira tenté de commettre à nouveau l'action fautive, il sera arrêté par le souvenir de la peine qui a, antérieurement, compensé la faute. Et

surtout on veut que la peine, comme la récompense, soit *exemplaire*. Bien plus que pour la peine sociale, la peine scolaire vise ceux qui ne la subissent pas, mais qui en sont témoins, ce qui n'est pas le cas pour la peine sociale. Les bons citoyens ne voient pas la prison, les travaux forcés, la peine de mort. Les bons élèves voient la retenue, le piquet, le pensum. A plus forte raison voyaient-ils autrefois les châtiments corporels, le bonnet d'ânes, les stations prolongées dans une certaine position, etc.

Bien plus que dans la société la récompense est attribuée à ceux qui l'ont méritée surtout pour être désirée par les autres, le châtiment est infligé à ceux qui l'ont mérité surtout pour être redouté par les autres.

En outre le jugement, qui entraîne des sanctions favorables ou défavorables, est à l'école, à cause de son rôle éducatif, permanent. Certes le jugement social l'est aussi, théoriquement, aspire à l'être, mais, on le sait bien, ne l'est pas en effet. Une quantité de délinquants échappent au jugement et à la sanction. En outre tout jugement s'il est justifié, entraîne une sanction. A l'école le jugement est permanent, parce qu'il est une des attributions de l'éducateur : le maître est un enseignant, un éducateur, et en même temps un juge : il juge sans cesse, il apprécie, il distribue des notes.

Contrairement à ce qui se passe dans la société, le jugement et la sanction sont indépendants l'un de l'autre. Il n'y a sanction favorable que lorsque le jugement est très favorable ; il n'y a sanction défavorable que quand le jugement est très défavorable. Seule une conduite jugée très bonne entraîne une inscription sur le tableau d'honneur, une conduite jugée très mauvaise une punition. Les deux extrêmes seulement sont touchés par la sanction. De même seul un travail jugé très bon entraîne l'octroi d'une faveur, d'un prix. Un travail jugé très mauvais un pensum, ou une punition plus grave. Là où le travail est moyen, c'est-à-dire où l'élève fait *ce qu'il peut* (sans qu'on sache d'ailleurs ce que cette expression signifie), il n'y a pas sanction. Il n'y en a que lorsque le maître estime (comment ?) que tel élève a fait plus que ce qu'il pouvait, tel autre, moins, ou beaucoup moins, qu'il ne pouvait. Donc, contrairement à ce qui se passe dans la société, le jugement est permanent, la sanction est in-

termittente. Elle ne suit, comme nous venons de le dire, que les jugements extrêmes, et indique bien aussi qu'elle vise non ceux qui la reçoivent, mais les autres. S'il n'en était pas ainsi, tout jugement devrait entraîner une sanction. Une récompense devrait être par exemple accordée à tout travail obtenant une note (un jugement) au-dessus de la moyenne, une punition infligée à l'auteur de tout travail obtenant une note au-dessous de la moyenne. S'il n'en est pas ainsi, c'est parce que, les récompenses étant nécessairement graduées, la récompense attribuée à la note 11, à la note 12, serait de si peu de valeur qu'elle ne susciterait chez les élèves ayant obtenu seulement la note 10, aucune émulation, et d'autre part la peine infligée à ceux n'ayant obtenu que la note 9 ou 8 trop peu lourde pour susciter une crainte utile chez ceux qui n'auraient obtenu que ces notes.

### III

## LA SANCTION PUNITIVE

Insistons d'ailleurs sur la sanction-punition, la sanction-récompense étant beaucoup plus rare, et même ayant, dans beaucoup d'écoles, complètement disparu.

La punition paraît d'abord nécessaire, parce qu'elle est *juste*, conforme à la justice. Il y a là une notion empruntée à la vie sociale, mais curieusement déformée. Le mot *juste* a en effet double sens, matériel et moral. Il signifie d'une part équitable, au sens étymologique, comme quand on dit qu'un objet pèse juste un kilogramme, c'est-à-dire que si l'objet et le poids d'un kilogramme sont mis sur les plateaux de la balance, les deux plateaux seront à la même hauteur. En ce sens la faute doit être l'objet d'une punition qui la *compense*, qui rétablisse l'équilibre déplacé par la faute. Dans la société un individu vole un porte-monnaie : le juste équilibre est déplacé, le voleur a un porte-monnaie de plus, le volé un porte-monnaie de moins. Si le voleur peut être pris sur le fait et contraint à restituer le porte-mon-

naie au volé, l'équilibre est rétabli, *justice est faite*. Dans l'école, si un élève jette un papier à terre, parce que le papier le gênait, l'équilibre est rompu, l'élève a un papier de moins, le plancher de la classe un papier de plus. Si l'auteur de la faute est contraint à débarrasser le plancher du papier et à le remettre provisoirement dans sa poche, l'équilibre est rétabli, justice est faite, d'une façon qui paraît suffisante. C'est un peu le système des *sanctions naturelles* de Spencer.

Mais si la société se contente quelquefois de cette justice que nous avons appelée matérielle, l'école ne s'en contente jamais et tient à y ajouter une justice morale. L'élève, qui a jeté du papier par terre pendant la classe, non seulement devra le ramasser, mais encore (surtout s'il est un récidiviste), sera en outre *puni* : il sera privé de récréation ou condamné à un pensum. Pourquoi en est-il ainsi ? Le papier est retourné à son propriétaire, l'équilibre est rétabli.

Il semble qu'on cherche à justifier ainsi la punition supplémentaire. D'abord c'est présenter la chose d'une façon trop simple que de parler de rupture d'équilibre *d'in-justice* en comparant une poche délestée d'un papier et un plancher surchargé du même papier. Il y a eu en outre trouble de la classe, et gêne apportée à l'enseignement du maître. Le plateau portant le papier dans la poche s'élève, mais le plateau du plancher s'abaisse dans une plus forte mesure, parce qu'il doit porter non seulement le papier, mais la distraction causée chez certains élèves qui ont vu jeter le papier et y pensent, au lieu d'écouter la leçon, le temps pris sur cette leçon pour que le maître intervienne, cette intervention elle-même, cause de fatigue chez lui, si elle est fréquemment renouvelée, etc. Le papier restitué à son propriétaire, l'équilibre n'est pas rétabli, puisque sur un des plateaux pèse encore tout ce que nous venons de signaler.

Et enfin il faut tenir compte des innombrables cas dans lesquels la faute ne peut être compensée par une réparation matérielle. Il y a, à l'école, dans le domaine de la conduite, les infractions à la discipline, dont la principale est la *désobéissance* : un élève agit contrairement aux ordres du maître, ou n'agit pas conformément à ses ordres. Il parle à son voisin pendant une leçon du maître, alors que celui-ci l'a interdit, *il ne se met pas*

*en rang* au signal donné par le maître pour la rentrée en classe. On pourrait dire que, sur une simple observation du maître, le bavard cessera de parler à son voisin, le désordonné se mettra en rang. Mais s'il y a là cessation, il n'y a pas réparation de la faute, la faute a été commise, elle reste dans le chemin scolaire comme un bloc qui a été détourné, mais qui reste. Elle n'est pas non plus compensée, puisque l'élève qui a commis la faute, reconnue comme telle par toute la classe se trouve dans la même situation que ceux qui ne l'ont pas commise. Il y a donc ici encore *in-justice*, puisque l'élève qui a commis la faute ne pèse pas moins dans l'estime du maître que ceux qui ne l'ont pas commise. La faute est bien une faute, puisque elle fait l'objet d'une observation, d'une constatation de la part du maître, mais elle n'est pas en même temps traitée comme une faute, puisque le fauteur se trouve dans la même situation que s'il ne l'avait pas commise.

#### IV

### LA NOTION DE FAUTE

Examinons en effet, comment se forme chez l'enfant l'idée de faute et nous allons retrouver dans cette analyse quelques-unes des indications antérieures données du point de vue du maître.

Chacun sait quelle place tient chez l'enfant, dès les premiers mois de son existence, l'activité motrice, et quelle est « l'importance du mouvement dans son développement psychologique. »(1) Si ses premiers gestes, au stade que Wallon appelle *émotionnel*, suscitent l'intervention bénéfique de l'adulte, dès qu'apparaît le stade *sensori-moteur*, surtout dès que l'enfant est capable d'exécuter des mouvements, des touchers, puis des mouvements de préhension, l'intervention de l'adulte est aussi souvent répressive que bénéfique. La mère le porte près des objets attirants, lui en met entre les mains, mais, au moins aussi souvent, l'éloi-

(1) H. Wallon, *Enfance*, 1956, II.

gne d'objets dont il veut s'emparer (ou interrompt, fait cesser des actions commencées). Elle l'approche d'un petit animal inoffensif qu'il veut toucher, elle lui met dans les mains un jouet posé sur une table trop haute pour lui, mais elle l'éloigne du feu, elle lui retire des mains un verre fragile, elle l'interrompt alors qu'il a commencé de jeter à terre des assiettes posées sur une table. Or toutes ces activités, les unes et les autres sont également agréables à l'enfant, elles l'aident à percevoir le réel, elles satisfont son besoin général de mouvement, et elles lui permettent de faire des expériences particulières. Incapable de distinguer dans ces actions, qui, encore une fois, lui font toutes indistinctement plaisir, ce qui est indifférent, ou ce qui peut causer un dommage à lui-même ou à autrui, il ne peut que constater que certains de ses mouvements sont laissés libres (ou même aidés par l'adulte), que d'autres sont empêchés par l'adulte. L'acte, par satisfaction ou besoin, lui procurant du plaisir, l'interdiction de l'acte lui cause une peine, peine à laquelle il est d'autant plus sensible que son propre mouvement est arrêté par un autre mouvement plus fort que le sien. Donc, dans ce domaine du mouvement de plus en plus expérimental et de l'action exploratrice, l'enfant, si l'adulte est présent, est tantôt libre, tantôt empêché. Pendant longtemps, il est beaucoup trop jeune pour tirer de ces états de fait des règles générales de conduite, d'autant plus que, malheureusement, la conduite de l'adulte (des parents) est loin d'être régulière, et que la mère, par caprice, par inadvertance, par lassitude, autorise, aujourd'hui, l'action qu'elle interdisait hier, ou réfrènera demain celle qu'elle a autorisée aujourd'hui. Mais comme, à part ces cas, ce sont toujours à peu près les mêmes actions qui sont interdites, un certain conditionnement s'établit entre l'action de l'enfant et celle de l'adulte, et il apprend à reconnaître que certains mouvements sont toujours interdits (naturellement bien avant de comprendre pourquoi). En outre, il constate à peu près chaque fois, le comportement frénateur du mouvement accompagné d'un autre comportement de l'adulte destiné à agir à la fois sur la motricité et sur l'affectivité de l'enfant. A la peine subie par l'enfant de ne pouvoir exécuter le mouvement, s'en ajoutent d'autres, une petite (ou une grosse) tape sur la main et un blâme traduit par

une expression particulière de la physionomie, un ton de voix différent, des reproches formulés en mots autant que possible familiers à l'enfant, intelligibles pour lui (« tu es un vilain », par exemple, le mot étant prononcé d'une certaine façon).

Il est donc l'objet ainsi, dans le cas de l'action fautive, d'une double réaction (motrice et affective) de la part de l'adulte, et il constate ainsi cette réaction bien avant d'en connaître les motifs. Si bien que la notion de réaction désagréable est antérieure à la notion de faute. Une faute n'est pas un acte d'une certaine nature, il est un acte suivi immédiatement d'une réaction pénible de l'adulte. Pendant longtemps, l'enfant ne sait qu'il a commis une faute que par la réaction désagréable de l'adulte. Un acte fautif n'est donc pas un acte répréhensif, mais un acte réprimandé, pendant longtemps la réprimande est le seul moyen pour l'enfant de reconnaître le caractère fautif de l'acte. Il sait que, également pendant longtemps pour lui, tout acte réprimandé est fautif, tout acte non réprimandé pour diverses raisons (caprice ou absence de l'adulte) est innocent.

Certes cette attitude ne dure pas pendant toute l'enfance : il vient un âge, où par suite de son développement et de ce qu'il reçoit d'éducation morale, il est capable de porter sur ses propres actes un jugement moral. Quand ce jugement, plus ou moins exact, est acquis, on pourrait dire que la notion de la faute devient indépendante de la sanction, et que l'enfant sait qu'il a commis une faute, même si la faute n'est pas suivie de la réaction défavorable de l'adulte. Un acte fautif est fautif, et reconnu comme tel, même s'il n'est pas sanctionné.

Mais l'entrée dans la vie scolaire amène une complication nouvelle. Des actes, indifférents jusque là, ou même innocents (se dé ranger de sa place en classe, parler à son voisin, etc.), deviennent fautifs. Et ainsi, au moins pendant les premières semaines ou les premiers mois, l'enfant régresse à une attitude antérieure : on reconnaît une action fautive au fait qu'elle détermine une réaction désagréable du maître. Est mal tout ce qui entraîne un blâme du maître, comme était mal tout acte, et seule-

ment tout acte, qui entraînait un blâme du père ou de la mère, tout ce qui fait apparaître le mécontentement de l'adulte.

Cette attitude puérile peut disparaître à la longue grâce à l'instruction morale donnée (plus ou moins) à l'école, et aux commentaires que fait le maître de l'action mauvaise, aux justifications qu'il donne fréquemment de sa réaction de blâme. Mais comme cette réaction de l'adulte a constitué pendant longtemps pour l'enfant l'unique moyen de reconnaître la nature fautive de l'acte, cette attitude tend à fréquemment reparaître, si la réaction s'affaiblit, ou même tend à disparaître.

On sait qu'il ne faut pas bavarder en classe. Il ne le faut pas, puisque le maître arrête ce mouvement et le punit. Et il ne le faut pas parce que le maître a expliqué maintes fois que l'élève qui bavarde gêne le maître, perd le bénéfice de la leçon qu'il n'écoute plus, et ainsi qu'il peut le constater lui-même, ne peut répondre correctement quand il est interrogé. Tout ceci, n'importe quel écolier de 10 ans le sait et pourrait le dire. Mais si la réaction du maître cesse ou s'affaiblit, s'il ne réagit contre le bavardage que par une simple observation, comme nous le disions plus haut, ou même (cela s'est vu) s'il ne réagit plus du tout, un des caractères de l'acte fautif disparaît. L'acte fautif n'est plus l'acte blâmé, il n'est plus seulement que l'acte blâmable.

— Cela devrait suffire, dira-t-on, si l'éducation morale a été suffisante.

Mais, alors que la sanction s'ajoute à l'effet de l'éducation morale et en augmente la force, le plaisir de l'action fautive la diminue. N'oublions pas en effet que ces *mouvements* de l'âge scolaire (bavardage, infractions de toute sorte à la discipline), sont, comme les mouvements du premier âge, des sources de plaisir. L'enfant bavarde, jette des cailloux, grimpe aux arbres de la cour, joue à un jeu défendu, etc... parce que toutes ces actions lui sont agréables (comme tout ce qui satisfait un besoin). Or l'attrait de l'action, dans le cas de la disparition de la sanction, ou de son affaiblissement, n'est plus freiné que par l'éducation morale, manifestement insuffisante.

L'éducation morale prétend en effet, aussi bien à l'école, que dans la famille, à donner aux enfants de *bonnes habitudes* mais ces habitudes sont en réalité, surtout à l'école, des habitudes *négatives* ; ou présentées seulement sous l'aspect négatif.

On sait en effet qu'à l'école la discipline comporte presque exclusivement une série *d'interdictions*. Ce qu'elle vise à développer chez les enfants, c'est l'habitude de ne pas bavarder, de ne pas faire ceci ou cela, et beaucoup moins que l'habitude d'obéir, l'habitude de ne pas désobéir, l'habitude de ne pas commettre cette faute grave qu'est la *désobéissance*, comme nous l'avons dit. Mais une habitude négative est beaucoup plus difficile à contracter et à conserver, surtout quand il s'agit d'enfants puisque toute habitude négative est réfrènement des besoins, et donc de plaisirs.

Or, c'est précisément parce que l'action fautive procure un plaisir, sans quoi (sauf les cas de perversité anormale) (1) les enfants ne s'y livreraient pas, qu'il a toujours semblé aux parents et aux maîtres qu'elle avait besoin du double freinage de l'observation et de la punition. L'observation est destinée d'abord à arrêter l'acte commencé, l'acte considéré comme fautif, domageable à l'intéressé ou à autrui. Elle est exactement, sous une autre forme, ce qu'était dans la première enfance, l'intervention de la mère, l'intervention se faisant à ce stade, non plus par le geste, mais par le langage, moyen de communication maintenant établi entre l'enfant et l'adulte. Le « ne fais pas ça » du maître équivaut au geste de la mère empêchant l'enfant de « faire ça ». Dans les deux cas il s'agit d'empêcher que l'acte se continue. Mais par le fait que l'observation est du domaine du langage et non de celui du mouvement, et par les commentaires explicatifs, éducatifs, dont souvent elle s'accompagne, elle contient quelque chose de plus. Elle veut rattacher l'acte dont il s'agit à

---

(1) On dira que j'exagère et que des enfants tout à fait normaux prennent parfois plaisir à commettre une action fautive, simplement parce qu'elle est interdite. On parlera de l'attrait du fruit défendu. Mais il faut observer qu'il peut y avoir là pour des écoliers une simple expérience : ils expérimentent jusqu'où peut aller leur liberté avec tel ou tel maître. Et en outre, ils choisissent généralement une action qui leur est agréable, de sorte qu'on ne peut pas dire que le plaisir qu'ils en éprouvent soit dû uniquement au fait qu'elle est interdite.

un ensemble d'actes interdits, faire saisir à l'enfant que l'acte n'est qu'un cas particulier d'une règle générale, elle est une sorte de rappel.

Mais l'expérience montre aux maîtres que le freinage de l'acte fautif ainsi conçu, s'il est suffisant pour l'arrêter, l'empêcher de continuer au moment où l'observation est faite, n'empêche nullement l'acte de se renouveler, et de se renouveler fréquemment. *L'observation* ne suffit pas à rétablir d'une façon définitive le conditionnement de telle sorte que l'acte fautif ne reparaisse plus, que la faute soit définitivement abolie. Il y faut donc ajouter une *peine* qui compense le plaisir causé à l'enfant par l'acte fautif. On pense qu'ainsi le conditionnement moral sera plus solidement, et plus durablement, établi. On espère que, au moment où quelque besoin poussera l'écolier à commettre à nouveau l'acte fautif, la représentation mentale de l'acte avant l'exécution comprendra à la fois le souvenir du plaisir causé précédemment par le même acte mais aussi celui de la peine qui y a été associée. Comme s'il se disait : « je sais que je vais avoir du plaisir à souffler sa leçon à mon voisin, mais je sais aussi que je vais avoir (si je n'échappe pas à l'observation du maître) la peine de faire un pensum, et que cette peine sera au moins égale, ou peut-être même un peu supérieure au plaisir que j'aurai pris. Il faut donc que je les soupèse, et que je vois si le jeu en vaut, comme on dit, « la chandelle ». On espère ainsi qu'au moment où l'écolier éprouvera le désir de commettre à nouveau un acte analogue, se présentera à son esprit, par suite d'une association assez souvent répétée et maintenant bien établie, le souvenir de l'ensemble comprenant l'acte, le plaisir procuré par l'acte, mais aussi la peine infligée par le maître, et que si la peine a été assez forte pour compenser le plaisir, et, davantage, pour le surcompenser, le souvenir en empêchera l'enfant de commettre un acte agréable, mais qu'il devrait payer trop cher. Ainsi le maître empêche l'acte de se poursuivre jusqu'au bout, ce qui constitue pour l'écolier la privation au moins partielle d'un plaisir, et à cette privation il ajoute une peine positive (punition) qui constitue un nouvel et puissant obstacle à la récidive.

La punition est donc d'abord un artifice éducatif qui a pour objet de rendre plus rares les renouvellements des actes fautifs, et de diminuer ainsi la fatigue du maître. Au terme, et cela arrive parfois pour certains maîtres qualifiés par leurs élèves de *sévères*, les actes fautifs ne reparaissent plus du tout, et le maître a toute liberté de se consacrer entièrement à sa tâche d'enseigneur.

Mais la punition n'est pas seulement pour le maître une commodité, il lui attribue une valeur morale à différents titres. D'abord elle est une des pièces de l'éducation morale. Elle a pour objet en effet, non seulement de prévenir le renouvellement de l'acte fautif commis par l'écopier qu'elle touche, mais encore, accompagnée par le commentaire du maître, de le faire réfléchir à la nature de sa faute, aux conséquences de cette faute, bref à lui faire comprendre, ou sentir, qu'il a *fait le mal*, au lieu de *faire le bien* comme il lui a été sans cesse recommandé. La punition, vise à le préparer, à l'engager à vivre moralement. Il doit la sentir non comme une marque du déplaisir du maître, mais comme une véritable sanction morale.

Il doit la sentir aussi comme un acte de *justice*, et, aux yeux du maître elle est un acte de justice. Et la justice, pour la plupart des maîtres, se confond purement et simplement avec l'équité, qui veut que dans une société aussi fortement organisée et soumise au pouvoir du souverain que la société scolaire, la somme des plaisirs et des peines soit sensiblement la même pour tous. Il serait donc *injuste* que l'écopier qui commet un acte fautif et se procure ainsi un plaisir que les autres se refusent, ou n'osent pas prendre, ne paie pas ce plaisir supplémentaire par une peine compensatrice. L'écopier fautif a obtenu un avantage dont les autres sont exempts. Et ainsi l'équilibre est rétabli, et la justice n'est pas autre chose pour la plupart des maîtres (et des adultes en général) que l'équilibre social. D'ailleurs les maîtres affirment-ils souvent que, sur ce point, les écoliers pensent, comme eux, et estiment également que, pour que la justice règne à l'école, il faut que les bons soient récompensés et que les méchants soient punis.

Enfin la valeur morale de la punition a un dernier aspect : la punition est *exemplaire*. Elle est destinée sans doute à empê-

cher chez un certain individu l'acte fautif, à lui en faire subir les conséquences, à en prévenir le retour, mais elle est destinée au moins autant à en prévenir l'apparition chez les autres, qui n'en souffrent pas, mais qui en sont témoins. La punition vise à empêcher l'écopier puni de recommencer, elle vise à empêcher les autres de commencer. Elle est spectaculaire. La punition et l'écopier puni sont présentés à tous. Nous avons dit que les maîtres en prisent la valeur exemplaire, sociale, plus que la valeur individuelle. Ils punissent surtout en ayant en vue ceux qui n'ont pas fait de mal, pour leur édification, pour les avertir, les prévenir. Ils espèrent certes, par la punition, corriger les délinquants, mais ils espèrent certes, davantage encore, empêcher l'apparition de délinquants nouveaux. Qu'elle soit fréquente, ou rare, bénigne ou sévère, la punition est présentée à tous, pour que tous en fassent, comme on dit, leur profit.

On pourrait dire qu'à ce point de vue, parmi les sanctions, la récompense est susceptible d'être plus exemplaire que la punition. N'est-il pas naturel de la part d'un enfant de chercher à obtenir la satisfaction, la faveur du maître, satisfaction et faveur accompagnées d'avantages matériels. Théoriquement il semble en effet qu'il devrait être ainsi. Observons toutefois que les récompenses sont devenues de plus en plus rares : on ne voit plus guère de croix orner les poitrines des petits écoliers, beaucoup d'écoles ont renoncé aux tableaux d'honneur, beaucoup ont dû renoncer aux distributions de prix. En outre, elles sont effectivement plus rares, et moins significatives que les punitions ; de bonnes notes, de bonnes paroles du maître, ce n'est pas beaucoup et le maître en est assez avare, trop occupé qu'il est à enseigner et à punir. Enfin, si la punition est exemplaire, c'est que l'acte fautif l'est aussi, beaucoup plus que l'acte innocent. Tout écopier sait ce qu'il ne doit pas faire s'il veut obtenir la récompense. La récompense, beaucoup plus rare, comme nous le disions, est peu intelligible. « Quand on désobéit, on est puni, c'est bien, c'est juste. Mais quand on obéit, on n'est que rarement récompensé, le maître à l'air de trouver cela tout naturel, il ne fait pas attention à nous. Il ne fera attention à nous que si nous faisons une sottise. »

L'acte fautif est visible, facilement imitable et donc facile-

ment (?) évitable. Mais comment imiter un acte bon, c'est-à-dire qui diffère autant, en bien, de la moyenne, que l'autre en diffère, en mal ? Et encore une fois, les écoliers constatent quotidiennement qu'une désobéissance entraîne une punition, tandis qu'une obéissance n'entraîne rien du tout, et que, quand un camarade obtient une récompense, les autres ne savent pas ce qu'il faut faire pour obtenir ce résultat, alors que, encore une fois, ils savent très bien ce qu'il ne faut pas faire pour ne pas être puni. Il est donc naturel qu'une plus grande valeur exemplaire soit attribuée à la punition.

Et l'acte fautif est la préoccupation du maître, il le voit, il ne peut pas ne pas le voir puisque la faute le trouble, le gêne, le *dérange*, comme il dit communément. Tandis que la bonne conduite va de soi, ne se fait pas remarquer, et par suite n'est pas remarquée.

Tel est donc le sens de la sanction punitive.

Elle est d'abord mesure de précaution, arrêt d'un acte qui, même s'il ne présente à ses débuts que peu d'inconvénients (bavardage par exemple), risque à la longue de rendre difficile, même impossible, le fonctionnement de la classe, telle qu'elle est organisée par le maître. Cette organisation repose d'une part sur un certain nombre de règles (le règlement scolaire) auxquelles on ne peut admettre de dérogations, qui les rendraient inopérantes, et sur la capacité du maître à assurer l'obéissance de ces règles, ce qu'on appelle l'autorité, qui s'affaiblirait au point de disparaître s'il n'était pas attentif à assurer cette observance. Jusque là, comme on le voit, la sanction n'est pas encore, à ce premier degré, proprement punitive dans l'esprit du maître, mais elle constitue déjà une première peine pour l'écolier, puisqu'elle empêche ou interrompt une action, et le prive ainsi d'un double plaisir, le plaisir général d'agir, et de plaisir particulier que lui procure cette action.

La sanction punitive est, en second lieu, opération de justice. Un écolier a obtenu un plaisir supplémentaire, la justice (la justesse) exige qu'il subisse une peine égale au plaisir qu'il s'est

octroyé. Ainsi il se retrouvera au même rang que ses camarades qui n'ont, ni obtenu de plaisir, ni subi de peine. La justice sera satisfaite.

La sanction punitive est, en troisième lieu, mesure de prudence et d'efficacité, et pour cela le maître veille à ce que la peine causée par la punition soit plus douloureuse que n'était agréable le plaisir procuré par l'acte fautif. S'il y avait, en effet, exacte proportionnalité entre le plaisir et la peine, l'écolier, à chaque renouvellement de l'acte fautif serait placé dans une ambiguïté qui le ferait choisir indifféremment la perspective des plaisirs de l'acte ou de la peine de la punition. Il faut qu'il redoute suffisamment la peine, pour que le souvenir en soit assez fort pour l'empêcher de céder à l'appel du plaisir. C'est pour quoi, dans la société, la peine a été accrue à des époques où les actes délictueux se multipliaient (le vol par exemple en Angleterre au XVIII<sup>e</sup> siècle), pour quoi, dans l'école, pendant des siècles, pensait-on qu'on ne pouvait faire disparaître des actes fautifs que par des châtiments très durs, manifestement disproportionnés à la faute commise, supprimant ainsi toute hésitation de la part de l'écolier dans le choix à faire entre la perspective d'un plaisir léger et d'une lourde punition.

Enfin la sanction punitive est exemplaire. Elle est destinée à agir, comme nous venons de le dire, sur les délinquants primaires ou récidivistes, mais aussi à prévenir ceux qui ne le sont pas encore, qui donc, sont ainsi préservés de la tentation, et pour qui la crainte sera donc le commencement de la sagesse.

## V

### EXAMEN CRITIQUE

Il nous reste à examiner la valeur pratique de ces affirmations.

Or cette valeur ne peut évidemment être démontrée que par l'efficacité des sanctions punitives. Or, pour que cette efficacité

soit effectivement démontrée, il faut que *deux* résultats, et non pas un seul, soit obtenu. Il faut que les actes fautifs disparaissent au moins presque entièrement, ne se renouvellent presque jamais, de telle façon que le maître, assuré contre leur retour, n'ait plus besoin d'utiliser les punitions. Et il faut en outre que cette disparition des actes fautifs ne soit pas due seulement à la crainte de la punition, ou à la crainte de tel maître qui inflige la punition, mais coïncide avec un perfectionnement moral.

Car enfin c'est de cela qu'il s'agit. Il ne s'agit pas pour un maître d'assurer, au moyen des sanctions punitives, sa propre tranquillité et de « faire régner l'ordre dans sa classe ». Il a le devoir, et il le sait bien, d'organiser dans sa classe une vie morale telle qu'il puisse donner son enseignement en toute tranquillité, que les élèves reçoivent cet enseignement et travaillent dans l'ordre, mais en outre que leur vie morale soit améliorée, qu'ils ne se conduisent pas bien parce qu'ils ont peur de la punition réelle ou possible, présente ou future, mais parce qu'ils aiment se bien conduire, et se conduisent bien parce qu'ils estiment qu'ils le doivent.

On sait, et il est inutile d'y insister, que ces deux objectifs ne sont en général que très partiellement atteints. Sans être pessimistes, sans prétendre que les maîtres sont obligés de punir sans cesse, et de punir vainement, nous devons bien constater que rares sont les maîtres qui n'ont jamais besoin de punir (ou qui ne punissent jamais), et que, d'une façon générale la sanction punitive est un des éléments permanents de la vie scolaire. Et quant à ces maîtres rares, ceux qui sont qualifiés de *sévères* par leurs élèves, ceux qui parviennent, en leur présentant sans cesse l'épouvantail de la sanction punitive, à raréfier au maximum la faute, on ne peut nullement affirmer qu'ils obtiennent par là un véritable et durable perfectionnement moral. Il ne s'agit que d'un conditionnement attaché à leur personne, et tel que, quand les élèves se trouvent en présence d'autres maîtres, les actes fautifs reparaissent presque immédiatement. L'attrait du plaisir immédiat procuré par l'acte fait disparaître jusqu'au souvenir de la peine compensatrice. On ne peut même pas dire que le coupable espère échapper à la punition, simplement il n'y pense pas. Il est insensible à une prétendue justice compensatrice. Et

la sanction punitive n'a aucune vertu exemplaire sur les non-délinquants, elle ne les détourne pas de la faute, quand la tentation vient de le commettre. Elle leur inspire, non l'horreur de la faute, mais la crainte de la punition, et le simple désir d'y échapper, soit en commettant la faute à l'insu du maître, soit, comme je viens de le dire, en attendant qu'un autre maître, moins attentif, rende l'acte fautif plus aisément exécutable.

## VI

### CONCLUSION

Faut-il donc se résigner et accepter ? Dire que l'enfant est un être qui agit spontanément pour satisfaire un besoin, sans même pouvoir se demander si l'action est permise ou non, nocive ou non ? Ou bien laisser passer toutes les fautes, en laissant au développement normal de l'enfant et à une éducation morale bien comprise le soin de les faire disparaître peu à peu, ou bien considérer la sanction punitive comme indispensable et accepter qu'elle soit, comme je disais, un des éléments permanents de la vie scolaire ?

A cette question bien des pédagogues, aujourd'hui encore, n'hésitent pas à répondre par l'affirmative, et à soutenir qu'à l'école (laissons de côté la vie familiale), il est impossible au maître de se passer de punitions. Sans que nous puissions examiner ici tous les arguments qu'ils ont présentés au cours des âges (1), nous pouvons dire, semble-t-il qu'à leurs yeux la valeur de la punition est surtout une valeur négative : la punition est surtout destinée à empêcher les enfants, aussi bien les punis que les autres, de contracter de mauvaises habitudes. Si on supprime

(1) Je dois également laisser de côté le caractère affectif que prend pour le maître la faute de l'élève. Il la sanctionne bien souvent, non parce qu'elle présente un caractère vraiment immoral (cela n'a rien d'immoral de bavarder en classe), mais parce qu'elle le gêne, l'irrite, par la répétition le fatigue.

la punition, la conduite fautive risque de devenir habituelle, et plus elle sera devenue habituelle, plus il sera difficile de la réformer. Tandis qu'en arrêtant à chaque fois l'acte fautif, en l'empêchant même de se produire par la vertu exemplaire de la punition, le maître empêchera l'habitude de se former. A force de voir le mauvais chemin fermé brusquement par une barrière, et par une barrière dont la fermeture leur cause un choc pénible, les enfants perdront l'habitude de vouloir s'y diriger. Peut-être peut-on espérer aussi qu'ils prendront l'habitude de la voie droite, de la bonne voie, mais l'essentiel pour le maître dont l'action est primordiale, et qui a besoin, pour des raisons éducatives et pour des raisons personnelles, que sa tâche importante ne soit pas troublée est que l'élève ne s'habitue pas à s'égarer. Le reste suivra, semble-t-il, de soi. A l'école il suffit de ne pas agir mal pour agir bien, et le bon élève est simplement celui qui n'est pas un mauvais élève.

Mais sur quoi repose cette hypothèse ? Qu'est-ce qu'une mauvaise habitude, une habitude fautive ? Est-ce une habitude délictueuse, l'habitude de commettre des délits ? Mais tous les enfants ne sont pas des enfants pervers. Est-ce une habitude qui n'est fautive que parce qu'elle est habitude ? Mais on ne voit guère que la punition fasse que des élèves donnent par exemple plus de soin à leur travail, et il n'en peut être ainsi en effet puisque la punition ne touche que l'acte et ne remonte pas aux motifs ? On sait bien en effet que la punition est inopérante ou qu'elle n'est que superficiellement opérante. Et ne sait-on pas qu'elle a, de l'avis même de ceux qui la conseillent, l'inconvénient d'arriver trop tard, quand le mal est fait ? Et ne serait-il pas souhaitable d'organiser l'école sous un régime tel que la punition soit inutile ? Inutile, non pas comme elle l'est maintenant, parce qu'elle ne répare ni ne prévient la faute, mais inutile parce qu'il n'y aurait plus de fautes.

Qu'est-ce en effet, dans la plupart des cas, que la faute scolaire. C'est la transgression d'une règle conventionnelle dépendant d'un certain mode de vie, qui est le mode de vie scolaire. C'est seulement cette règle et cette transgression qui intéressent

le maître, et ce sont surtout ces transgressions qu'il punit. Qu'un élève à l'école blesse un camarade, détériore un objet, vole, il ne relève plus de la sanction scolaire, mais de la juridiction commune (avec les aménagements apportés aujourd'hui par les tribunaux d'enfants). Qu'il trouble la classe, et surtout l'activité du maître par du bavardage ou d'autres bruits, qu'il mente au maître, qu'il souffle à un camarade, qu'il copie sur un voisin, qu'il n'ait pas appris sa leçon, qu'il ait joué à un jeu défendu, qu'il ait désobéi en ne se soumettant pas à une interdiction du maître, voilà les fautes scolaires sanctionnées par des punitions. Et il est aisé de voir que dans une classe où la conversation entre élèves est permise parce que le maître ne fait, ou ne fait qu'accessoirement, des leçons, où l'élève n'a pas de motifs de mentir, où chacun peut aider son camarade et se faire aider de lui, où il n'y a pas de jeu défendu, où il n'y a pas de récitation de leçons, où l'autorité du maître n'est pas souveraine uniquement parce qu'il est le maître, il n'y a plus ou presque plus de fautes, et par conséquent pas de punitions.

— C'est-à-dire qu'il n'y a ni fautes ni punitions, dans l'école où les élèves font tout ce qu'ils veulent.

— Il n'y a pas d'école où les élèves font tout ce qu'ils veulent. Il y a des écoles où d'abord il y a des lois, c'est-à-dire des règles précises, connues des élèves, acceptées des élèves, acceptées des maîtres, des lois auxquelles les maîtres, renonçant à leur autorité, se soumettent, comme dans la société, en dehors de l'école, ils se soumettent à la fois à la loi écrite, et à la loi non écrite, à la loi morale. L'autorité est personnelle, capricieuse, égoïste, changeante au gré des humeurs de celui qui l'exerce. La loi est impersonnelle, immuable, ne favorise personne.

Et pour que ces lois soient efficaces, il faut qu'elles soient, à l'école, à l'école où vient des enfants, et non des adultes, des lois surtout positives, et le moins possible, négatives, des lois permettant, autorisant, justifiant, et non des lois, comme nous l'avons dit, à peu près uniquement interdisant (1). Contre l'in-

(1) Un « On se tient debout sur le plancher » a plus de valeur suggestive positive qu'un : « On ne se tient pas debout sur la table » (Gesell et Ilg, *Le jeune enfant dans la civilisation moderne trad. fr.*)

terdiction l'enfant se rebelle, moins à cause de l'attrait du fruit défendu, qu'à cause de *l'action défendue*. Faut-il sans cesse rappeler que l'enfant est, par définition, un être actif, qu'il est, à la différence de l'adulte un être en croissance, et que croître c'est agir ? Faut-il sans cesse rappeler que, bien avant qu'il accède à la pensée, l'action a été son unique instrument de connaissance et de perfectionnement ? Alors, que la loi, au lieu d'interdire, et d'allonger sans cesse la liste des interdictions, permette, et allonge la liste des permissions : « Vous pouvez parler en classe, vous pouvez poser des questions au maître, vous pouvez dessiner ce que vous voulez, vous pouvez travailler avec le voisin, etc. » Et voyez alors comme les occasions de fautes, et donc des punitions, se raréfient. Une autorisation légale ne vous contraint pas, et vous n'y désobéissez donc point. Un signal vous autorise à traverser une rue, vous ne la traversez point, vous ne commettez aucune faute. La loi scolaire autorise l'élève à rédiger un travail libre, il ne le rédige pas, il ne commet aucune faute. Toute interdiction est dangereuse, parce qu'elle va à l'encontre du besoin le plus impérieux de l'enfant, le besoin d'agir. Permettez, permettez sans cesse davantage, plus vous permettrez, plus vous fournirez à l'enfant de possibilités d'agir, plus il vous en sera reconnaissant. Les interdictions et les fautes disparaîtront parallèlement. Et vous aurez le bénéfice éducatif d'avoir cherché, en connaissant vos élèves, leurs besoins et leurs intérêts, et de leur avoir procuré d'utiles possibilités d'agir. Défiez-vous de l'interdiction, c'est l'interdiction qui crée la faute, cette faute qui vous gêne, et dont la punition n'arrive même pas à vous débarrasser.



## BIBLIOGRAPHIE

F. CHATELAIN, *La Discipline dans l'éducation nouvelle*, Ecole Nouvelle Française, cahier 10.

A. FERRIERE, *L'Autonomie des écoliers*, Ed. Delachaux.

A. BERGE, *La liberté dans l'éducation*, Ed. du Scarabé.

J. PIAGET, *Le jugement moral chez l'enfant*, P.U.F.



## VIE DU MOUVEMENT

Notre 10<sup>e</sup> stage s'est tenu, comme les années précédentes, à Bellevue, à l'école de la Source, où trente stagiaires ont été reçus le mieux du monde par la directrice Mlle Jasson, aidée de son active et aimable intendante, Mlle Médard, Mlle de Froment professeur à la Source avait accepté cette année encore d'être l'hôtesse qui accueille, organise la vie du stage, conseille, aide, assiste. Tous nos stagiaires savent ce qu'ils lui doivent. Le Ministère de l'Éducation nationale du Grand Duché de Luxembourg avait, comme les autres années, témoigné de l'intérêt qu'il prend à nos travaux, en nous déléguant deux représentants, féminins cette année, Mlle Bodeving, institutrice, et Mlle Schneider, inspectrice de l'enseignement primaire. Elles ont conquis tous leurs camarades par leur cordialité, leur entraînement et elles ont apporté au stage une intelligente et précieuse participation. Un de nos amis, M. Barour, nous avait amené toute une délégation lyonnaise.

Les travaux se sont déroulés suivant un rite maintenant régulier ; exposés le matin, travaux pratiques l'après-midi et

tous les jours de 6 heures à 7 heures, danses populaires, joyeuses et ordonnées, sous une active et habile direction.

On se rappelle que le sujet du stage était l'enseignement de la grammaire, avec le sujet connexe de l'acquisition de l'orthographe. Les exposés du matin étaient faits par M. Cousinet, qui a dirigé le stage, et qui s'était en outre assuré le concours de M. J. Wittwer, dont on se rappelle la remarquable contribution faite à nos journées de février 1955, et le cahier qu'il a consacré aux *Étapes de l'enseignement grammatical*.

M. Wittwer a présenté au cours du stage deux exposés, et dirigé une séance de travaux pratiques, sur l'important problème grammatical de l'analyse sur laquelle il a présenté les vues les plus originales, et une technique destinée à donner à l'analyse qui, aujourd'hui, ne consiste le plus souvent pour l'élève qu'en une récitation de formules purement verbales, un véritable sens grammatical et une valeur pédagogique. M. Cousinet, de son côté, a montré, une fois de plus, les inconvénients de la dictée, et insisté sur la valeur du

travail d'expression libre, au cours duquel, l'enfant passe par des stades successifs : 1<sup>o</sup>) le stade du passage empirique du langage parlé au langage écrit, 2<sup>o</sup>) le stade orthographique, pendant lequel l'enfant apprend à corriger la forme des mots, par comparaison de sa forme avec la forme correcte, 3<sup>o</sup>) le stade grammatical (qui n'est guère atteint avant la 13<sup>e</sup> année) au cours duquel l'enfant peut comprendre l'orthographe, c'est-à-dire apercevoir, quand il y en a, la justification des formes et la construction relationnelle de la phrase. (1)

Les travaux pratiques, qui ont occupé tous les après-midi, ont consisté en examens de cahiers d'élèves (dictées, et questions rituelles sur la dictée) analyse des fautes et recherches des causes des fautes. En outre, un après-midi, comme elle l'avait fait pour notre précédent stage, consacré à l'enseignement du calcul, Mlle S. de Froment avait pu réunir quelques élèves de différents âges, qui ont travaillé devant les stagiaires. Le travail qui leur était demandé consistait en une expression libre, une dictée, et un texte fautif à corriger. Pendant ce travail ils étaient invités à exprimer à haute voix leurs certitudes, leurs hésitations, leurs difficultés, conformément à la technique Moraes que nous

(1) J'emprunte cette expression à M. Wittwer, qui doit prochainement présenter à la Sorbonne une thèse de doctorat sur la pédagogie de la grammaire.

avons employée lors du stage précédent pour le calcul. Les stagiaires ont pu ainsi saisir sur le vif, dans un grand nombre de cas, le travail mental des écoliers dans le domaine orthographique.

Ils ont pu constater ainsi les mauvais effets de ce que M. Wittwer a appelé le *conditionnement scolaire*, et de la prétendue application, que M. Cousinet a souvent signalée, de règles générales à des cas particuliers, la faute venant trop souvent de ce que l'élève applique à des cas particuliers une règle qui ne leur convient pas (comme un médecin donnerait un régime à un malade auquel conviendrait un autre régime). C'est ainsi qu'un élève écrit : « des lapins *calment* et gentils », et, dans l'analyse qui suit, analyse : lapins, non commun masculin pluriel, sujet de *calment*. Au cours de l'épreuve orale, également, un élève écrivant sous la dictée (il s'agit d'escargots) : « leurs cornes *agilent* et fines », explique : « j'écris *agilent*, parce que ce sont les cornes qui sont agiles ? Dans la même épreuve la phrase : « Leurs cornes rentrent pour *ressortirent* », le mot est orthographié ainsi, et l'élève explique : « Ce sont les cornes. » Dans une autre épreuve orale, un élève écrit : « Adieu à mon avion » sans accent sur A, et explique : « Je ne mets pas d'accent, parce que ça n'indique pas le lieu ». Dans une dictée contenant les mots « débris jetés », un élève écrit *jetée*, et explique qu'ils sont jetés *par la fermière*

(ces 3 mots ne figurant pas dans le texte) (1). Nous ne multiplions pas les exemples, mais nous invitons tous ceux de nos lecteurs qui enseignent à une recherche semblable, par les méthodes que nous venons d'indiquer. Peut-être arrivera-t-on à savoir enfin comment se fait chez l'enfant *l'apprentissage orthographique*.

M. Cousinet a conclu les débats en montrant que la valeur de l'orthographe est surtout sociale. L'individu écrit (comme il parle) pour *communiquer* sa pensée. La communication sera d'autant mieux assurée, exacte et fidèle, que tous ceux qui écri-

(1) — Quoiqu'il s'agisse sans doute ici d'une justification après coup, comme il arrive quelquefois.

vent se soumettront sans erreur aux conventions qui règlent à une certaine époque et dans une certaine communauté linguistique la forme des mots. C'est par l'usage que cela s'acquiert. Et c'est dire aussi que la correction orthographique, à cause de cette valeur de communication, doit être demandée aux élèves dans tous leurs travaux écrits.

Une des veillées du stage a été consacrée à la visite de la Bibliothèque d'Enfants *l'Heure Joyeuse* (rue Boutebrie). Les stagiaires ont été reçus par une des directrices, Mlle Gruny, qui leur a fait visiter la Bibliothèque, leur en a expliqué le fonctionnement et a longuement, et avec la plus grande complaisance, répondu à toutes leurs questions.



**Votre Abonnement 1956-1957**

commencé avec ce numéro.

Imprimerie F. BESNIER, La Flèche — Le Gérant : R. COUSINET

## DÉJÀ PARUS

1. Les Principes de l'Education Nouvelle (F. CHATELAIN).
4. Utilisation des Musées à l'école active (G. DREYFUS-SÉE).
7. L'apprentissage de la lecture (M. MANENT).
9. Bêtes et Plantes en classe (Ch. MARTIN).
10. La discipline dans l'éducation nouvelle (F. CHATELAIN).
11. L'Etude Sociale (R. COUSINET).
12. La documentation dans l'éducation nouvelle.
15. L'Education musicale (R. COUSINET).
16. L'Utilisation des Loisirs (Y. WIDMANN).
17. Une école nouvelle, La Source, à Bellevue (Seine-et-Oise).
18. Enfants déficients (Dr HOFFER et Mme LAUNAY).
20. Le Home chez nous (Ad. FERRIÈRE).
21. Exemple de travail libre (M. C. MOUZE).
22. La collection de timbres à l'Ecole (M. IGOR).
23. Expériences d'apprentissage de la lecture (M. BOUTRUCHE).
25. Un essai d'enseignement du dessin (F. LECLERC).
26. Vers une rénovation de l'enseignement du latin ?
28. Réflexions Pédagogiques (R. COUSINET).
29. Les devoirs à la maison (P. CHAMBRE).
30. L'intérêt (R. COUSINET).
31. La Danse dans l'éducation nouvelle (M. LECOQ).
32. Au jour le jour (M.-Ch. ESCHAPASSE).
33. Architecture Scolaire (G. DREYFUS-SÉE).
34. La formation de l'élève agricole (N. YEZOU).
35. Le jeune travailleur dans la mine.
37. Le Rôle du Maître (COUSINET).
38. La pédagogie du calcul (G. MIALARET).
39. Les étapes de l'Enseignement Grammatical (J. WITWER).
40. L'Explication de textes dans l'Education nouvelle (LOUIS PROMEYRAT).
41. Les Types Psychologiques (A. FERRIERE).
42. Une classe de perfectionnement (Mlle R. CHÉBEVILLE).
43. L'Enseignement ménager (Ch. GRAWITZ).
44. Pour une Psychopédagogie de l'Adolescence (M. DEBESSE, F. JASSON).

Prix : 120 francs.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

11, rue Ernest Renan, Bellevue (Seine-et-Oise)