



# l'école nouvelle française

R. COUSINET ..... La Discipline.

## CLASSES NOUVELLES

ANNE JACQUES .. Que pensent les parents des  
élèves des classes nou-  
velles.

F. M. CHATELAIN. Deux expériences.

A. ROBERT ..... Musique d'enfants.



## Vie du Mouvement

Notices Bibliographiques ... Livres Reçus

O C T O B R E 1 9 4 9

C I N Q U I È M E A N N É E

N° 39

Le 30 août dernier notre respecté président, M. Ad. Ferrière, a atteint sa 70<sup>e</sup> année. A cette occasion, il a reçu de toutes parts des félicitations et des vœux. Il nous appartient à nous aussi, au sein de ce mouvement qu'il a bien voulu patronner, de lui dire notre attachement, les souhaits que nous formons pour qu'il puisse travailler de longues années encore, et apporter notre tribut à l'hommage rendu à un des premiers et à un des plus grands initiateurs et animateurs de l'éducation nouvelle.

## LA DISCIPLINE

C'EST ici, quand il s'agit de l'éducation nouvelle, un des plus graves et des plus tenaces malentendus. Un de ces malentendus qu'on voit inopinément reparaître alors qu'on croyait tout bien entendu. Au cours d'un débat, d'un entretien, alors qu'il semble que tous les interlocuteurs soient d'accord sur les principes de l'éducation nouvelle, il s'en trouve toujours un qui ajoute : « Sans doute, mais il faut une discipline ». Ce qui signifie qu'à ses yeux, l'éducation nouvelle, telle qu'elle lui est présentée, et si séduisante qu'elle lui paraisse, manque de ce quelque chose qu'il appelle discipline, et qu'il accepte donc de donner son adhésion pleine et entière non à l'éducation nouvelle tout court, mais seulement à l'éducation-nouvelle-avec-discipline.

Encore faut-il, avant de lui donner ou non gain de cause savoir ce qu'il entend par là. et le problème consiste donc d'abord à définir le terme, en second lieu à chercher s'il est exact que l'éducation nouvelle ne comporte pas de discipline, et s'il y a lieu ou non d'ajouter à l'éducation nouvelle cet élément de surcroît.

I

Le sens du mot, demandons-le, comme il est naturel, à l'organisation scolaire classique, dans laquelle la discipline tient une place prépondérante. A l'école il y a, il doit y avoir une dis-

cipline, le maître doit établir sa discipline, asseoir sa discipline, etc... Que veut-on dire par là ?

Il semble qu'on veuille dire ceci.

A l'école, en vertu d'un contrat tacitement accepté par les deux parties en présence, le groupe des écoliers et le maître, les écoliers pendant les périodes qui s'appellent « récréation » dont les moments et la durée sont fixés d'une façon régulière, peuvent choisir librement toute occupation qui les intéresse, cette occupation étant généralement (pour des raisons qui n'importent pas ici), un jeu. Mais, pendant les périodes qui s'appellent « classes », et dont les moments et la durée sont également fixés, ils sont privés de cette liberté de choix, et astreints à se livrer à des occupations qui sont imposées par le maître et peuvent ne pas les intéresser. Le maître s'engage à laisser les écoliers faire pendant la récréation ce qui leur plaît. Les écoliers s'engagent à accepter pendant la classe ce qui plaît au maître et qu'il leur impose. Pour l'exécution de ce contrat, des sanctions sont prévues, implicites ou explicites. Si le maître veut imposer pendant les récréations, sauf d'une façon exceptionnelle, il risque de provoquer un mécontentement des écoliers qui compromet son autorité et peut aller jusqu'à la révolte. Si les écoliers veulent conserver pendant la classe leur liberté de choix, ils risquent de provoquer un mécontentement du maître, qui compromet leur indépendance et peut aller jusqu'à des punitions fort désagréables.

Voilà, semble-t-il, en quoi consiste essentiellement la discipline, et on voit qu'il y a là, théoriquement au moins, l'ébauche d'une véritable loi, d'une loi à laquelle tous se soumettent. Et pour accentuer encore le caractère légal de la discipline, les éléments en sont contenus dans une tradition que les écoliers se transmettent et que le maître leur rappelle souvent au commencement de chaque année, et énumérés dans un code, une sorte de constitution, qu'on appelle le règlement scolaire. La discipline, ainsi codifiée, évite, au moins théoriquement, au maître la peine de légiférer pour chaque cas particulier, la peine d'exercer son autorité, d'en faire montre, de la faire sentir aux écoliers. Plusieurs d'entre eux se vantent même de n'avoir jamais besoin de commander, ou d'interdire, tant leur discipline est ferme, régulière, exactement observée, tant ils en sont eux-mêmes absents, tant elle joue sans leur intervention.

On peut donc définir la discipline : *une loi scolaire*, qui comporte les articles suivants :

ART. 1. — Pendant la récréation, les enfants choisissent l'activité qui leur plaît, en se soumettant aux lois de cette activité (règles de jeu).

ART. 2. — Pendant la classe, les écoliers se livrent à des activités choisies par le maître, et se soumettent également aux lois de ces activités (règlement scolaire, obligations scolaires, assiduité, silence, attention aux exposés du maître, exécution des devoirs, apprentissage des leçons).

La discipline, la loi sont-elles absentes de l'éducation nouvelle. est-on fondé à soutenir qu'il est nécessaire de les y ajouter ?

Or l'école nouvelle, tout comme l'autre, comporte un contrat. Ce contrat est plus libéral, mais il n'en existe pas moins, il n'en a pas moins force de loi. Alors que la liberté de choix n'était donnée aux écoliers que pendant la récréation, dans le domaine du jeu, elle leur est maintenant octroyée en plus, dans le domaine du travail. Dans la récréation ils pouvaient, et ils peuvent encore choisir à leur gré leur jeu parmi tous les jeux que la tradition enfantine leur présente. Dans la classe, ils peuvent maintenant choisir à leur gré leur travail parmi tous les travaux que leur présente le maître. Et on sait les différentes solutions qu'ont proposées à ce problème les diverses méthodes d'éducation nouvelle. Il y a bien là aussi une véritable constitution, une loi scolaire, qui pourrait être énoncée ainsi :

ART. 1. — Les écoliers, pendant la classe comme pendant la récréation, se livrent aux activités qu'ils choisissent, en se soumettant aux lois de ces activités (règles de jeu, méthodes pédagogiques).

Cette constitution est plus libérale que l'autre, mais comme l'autre elle a force de loi, et tous doivent s'y soumettre. Quel que soit le degré de libéralité de la loi, elle est loi du moment que tous s'y soumettent, et les individus qui se soumettent à la loi, quelle qu'elle soit, sont également disciplinés.

Mais, dira-t-on, la liberté et la discipline ne varient-elles pas en sens inverse l'une de l'autre ? N'est-on pas d'autant plus libre qu'on est moins discipliné, d'autant plus discipliné qu'on est moins libre ?

Mais quand je circule dans Paris, aucune disposition légale ne m'impose un moyen de transport. Je suis entièrement libre de choisir entre l'autobus et le métro. Mais, aussitôt que j'ai choisi l'un ou l'autre de ces véhicules, j'accepte d'être astreint à la discipline de l'autobus ou à la discipline du métro, qui ne sont pas les mêmes. Or, ma liberté de choix n'est en rien gênée par la discipline à laquelle je me soumettrai quand j'aurai choisi. Pas davantage la discipline n'est compromise par cette liberté de choix. Dans les deux cas, je suis un être discipliné. Je choisis non pas l'anarchie, car il n'y a pas de choix dans l'anarchie, je choisis une discipline. Je choisis non pas l'autobus seulement, pour telle ou telle raison de commodité, mais l'ensemble que représente l'autobus plus l'achat de tickets, plus la possession d'un numéro, plus la présentation au contrôleur du nombre de tickets nécessaire. Bien loin donc que la liberté s'oppose à la discipline, ma liberté n'est que le choix d'une discipline. Bien loin que liberté et discipline varient en sens inverse, elles varient dans le même sens. Plus les activités entre lesquelles je peux choisir sont disciplinées, plus ma liberté est grande, puisque ces activités me sont connues à l'avance avec précision et que mon

choix constitue un engagement dont les limites sont exactement déterminées et ne varieront pas. Je suis d'autant plus discipliné que j'ai été plus libre. Et il n'y a vraie liberté que là où il y a discipline, et vraie discipline que là où il y a liberté.

Or c'est exactement ce qui se passe à l'école nouvelle. Dans la classe, comme à la récréation, les écoliers ont la liberté de choix, mais leur choix constitue un engagement, le respect d'un contrat. Ces mots d'engagement, de contrat, figurent en effet dans plusieurs méthodes. Les écoliers sont à la fois libres et disciplinés dans leur travail, exactement comme ils le sont dans leurs jeux. Choisir un jeu, c'est choisir une certaine règle, le jeu n'existant pas sans la règle, la règle et le jeu ne faisant qu'un. De même choisir un travail, c'est choisir une certaine règle, le travail n'existant pas sans règle, la règle et le travail ne faisant qu'un. Liberté et discipline non seulement ne s'opposent pas, mais s'accordent et se confondent (1).

### III

D'où vient donc le malentendu ?

Il y a des coupables des deux côtés. D'une part les opposants à l'éducation nouvelle, mal informés, croient que l'éducation nouvelle consiste dans la suppression de toute règle, et dans l'octroi aux écoliers d'une liberté absolue, c'est-à-dire de quelque chose qui n'a aucun sens. D'autre part quelques-uns des éducateurs, également mal informés, qui ont cru appliquer les principes de l'éducation nouvelle, ont également tenté d'introduire dans leurs classes cette liberté absolue, qui encore une fois n'a aucune signification, car être libre, c'est être libre de choisir (2) entre des activités existantes. Le choix dans le vide n'est pas une indépendance, mais une servitude.

Il serait donc très possible de faire cesser le malentendu, de s'entendre, et de reconnaître et de faire reconnaître que l'éducation nouvelle est, au moins autant que l'autre, une éducation disciplinée.

(1) Sauf dans les cas de *tricheries*. Le phénomène de la tricherie a été jusqu'ici insuffisamment étudié, mais on peut dire que la tricherie (comme le resquillage) est une tentative maladroite, et d'ailleurs vouée à l'échec, pour dissocier ce tout indissoluble qu'est une activité et les règles de cette activité, une incapacité de comprendre que l'activité n'existe que par les règles qui la déterminent, qu'elle est conditionnée par ces règles. Faiblesse intellectuelle, ou complexe provenant de sources variées, la tricherie chronique relève du psychiatre.

Il serait d'ailleurs intéressant d'étudier la tricherie comme phénomène social, le comportement de tant d'individus qui sont malheureux parce qu'ils veulent à la fois choisir une activité et en esquiver la discipline, qui veulent donc une contradiction.

(2) C'est évidemment être libre aussi de ne pas choisir. Mais le cas ne se présente guère quand il s'agit d'enfants, c'est-à-dire d'individus en général actifs, et quand les activités proposées à leur choix sont assez variées.

On pourrait donc s'entendre s'il n'y avait quelque chose de plus.

Quand j'ai montré plus haut comment on pourrait codifier, présenter sous la forme d'une constitution la discipline scolaire, j'ai, à dessein, exposé les choses d'une façon toute théorique. Mais si on veut se conformer plus exactement aux faits à la réalité, il faut compléter l'article 2 et le rédiger ainsi :

ART. 2. — Pendant la classe les écoliers se livrent à des activités choisies par le maître, et se soumettent aux lois de cette activité, et à tous les commandements formulés incidemment par le maître et non prévus par ces lois.

C'est-à-dire qu'on demande aux écoliers l'acceptation des règles de l'activité (choisie ou imposée, il n'importe pour le moment), c'est-à-dire de l'activité elle-même, qui, encore une fois n'existe pas sans les règles, mais qu'on exige d'eux aussi l'*obéissance*, c'est-à-dire l'acceptation de règles étrangères à l'activité, émanant du pouvoir discrétionnaire du maître, et qui n'ont par conséquent rien à voir avec la discipline. Rappelons-nous ces maîtres qui déclarent leur discipline si bien établie (c'est-à-dire les lois complètes, et formulées d'une façon si précise) qu'ils n'ont jamais besoin de recourir à l'obéissance. Serait-ce donc que l'obéissance, loin d'être le complément nécessaire de la discipline, en marque au contraire l'insuffisance, et qu'il ne serait donc pas paradoxal de soutenir que si l'obéissance ne crée pas l'indiscipline, au moins l'entretient-elle ?

On voit en effet d'abord quels inconvénients elle peut avoir. Puisqu'elle est non plus seulement soumission à une règle impersonnelle, mais soumission à un individu, elle dépend de l'autorité de l'individu, de sa force de commandement, de sa facilité d'imposer le commandement. Par suite, comme cette obéissance varie donc selon les individus, les écoliers sont tentés de changer d'attitude chaque fois que le maître change (ce qu'ils ne font pas dans le cas de la soumission à la loi impersonnelle), et c'est ce qu'on veut dire quand on rappelle l'observation banale, que l'on présente aux éducateurs comme un risque auquel ils doivent se préparer, que les écoliers *essaient* chaque fois un nouveau maître. Ce qui veut dire aussi que, tout en se soumettant à une loi toujours semblable, ils cherchent chaque fois dans quelle mesure ils devront se soumettre ou ne pas se soumettre à une autorité toujours changeante. Et de cette attitude il semble qu'on ne puisse guère les blâmer.

Et d'autre part un maître qui sait, ou qui croit, que, outre la discipline, il peut aussi demander à ses élèves l'obéissance, est évidemment tenté d'abuser de ce droit et d'étendre outre mesure l'exercice de son autorité. Et de cette attitude on voit malheureusement encore chez les éducateurs trop d'exemples. Les lois ne sont-elles pas destinées autant qu'à discipliner les gouvernés, à limiter et rendre de moins en moins nécessaire l'autorité des gouvernants ?

Mais, dit-on, il est utile aux enfants d'apprendre à obéir

(et encore faudrait-il chercher si cette expression a un sens), parce que l'obéissance fait partie de la préparation à la vie. Dans la vie, on est sans cesse obligé d'obéir. — Mais point du tout. — Dans la vie, l'obéissance est rare au contraire. Nous nous soumettons à des règles, c'est-à-dire que nous sommes disciplinés, nous n'avons presque jamais à obéir à des individus. Et toute notre organisation sociale est ainsi faite que la soumission aux règles, c'est-à-dire la discipline, fait de plus en plus disparaître la soumission à tel ou tel individu. Quand je remets mes tickets au contrôleur de l'autobus, je ne lui obéis pas, je me soumetts au règlement de l'autobus qu'il me rappelle en tant que représentant de ce règlement. Et j'obéis si peu au contrôleur que s'il me réclamait une pièce non prévue dans le règlement, ma carte d'identité ou mon livret de famille, je les lui refuserais et j'aurais le droit de les lui refuser. En fait, des ouvriers, des fonctionnaires passent des mois, des années, sans avoir à obéir au commandement d'un individu, sans avoir autre chose à faire qu'à se soumettre aux règles qui constituent leur activité professionnelle, qu'à être disciplinés. Et ils sont disciplinés précisément dans la mesure où ils ont le moins à obéir.

Mais, objecte-t-on encore, l'éducateur n'est-il pas en droit, et n'a-t-il pas raison, d'exiger l'obéissance quand les écoliers ne se soumettent pas à la règle ? Il peut avoir là une nécessité. Même si l'obéissance a tous les inconvénients que j'ai rappelés et qui ont été maintes fois signalés par les moralistes, si elle risque d'engendrer chez les écoliers ou la servilité ou la cachotterie, chez le maître la tyrannie, n'y a-t-il pas des cas où il faut y recourir ?

Je veux bien, mais à condition que le maître cherche aussitôt pourquoi il a dû y recourir. Rappelons-nous encore une fois ce que je disais de ces maîtres, comme nous en avons tous connus, qui déclarent, et déclarent justement, n'avoir jamais besoin d'avoir recours à l'obéissance. Et ce n'est pas parce qu'ils sont exceptionnellement sévères, ce n'est pas parce qu'ils ont une autorité personnelle hors du commun, c'est d'abord et surtout parce qu'ils se soumettent eux-mêmes aux règles qu'ils ont reçues ou qu'ils ont édictées, parce que les premiers *ils respectent cette loi dont ils demandent le respect aux écoliers*. Parce que demandant aux écoliers d'arriver en classe à l'heure juste, ils commencent leur classe à l'heure juste. Parce que, demandant à leurs écoliers de faire leurs devoirs consciencieusement, ils corrigent consciencieusement ces devoirs. Parce que, demandant à leurs écoliers d'écouter avec attention leurs exposés, ils préparent ces exposés avec attention. Parce que, faisant vivre leurs écoliers dans la règle, ils sont eux-mêmes réguliers. Parce que disciplinant, ils sont disciplinés.

Et ceci est encore bien plus vrai dans l'éducation nouvelle, où la liberté de choix étant constante, au lieu d'être réservée aux seules créations, la discipline tient une plus grande place, et encadre à la fois maître et écoliers. Si on s'étonne d'y voir l'obéissance y tenir si peu de place, c'est précisément à cause

de cette confusion que nous avons signalée entre la discipline et l'obéissance, et sur laquelle on ne saurait trop attirer l'attention des éducateurs. Par suite de cette confusion, on considère toujours la discipline, confondue avec l'obéissance, comme un rapport entre un maître et des écoliers, tel que l'un et les autres sont nettement distincts et ont une attitude différente, le premier de commandement, les autres de soumission. Mais la discipline n'est pas un rapport entre individus différents, elle est une *mode de vie* commun à des individus appartenant au même groupe social. Une classe disciplinée n'est pas du tout une classe obéissante, obéissant à un maître (car la classe n'est plus disciplinée quand le maître change), c'est une classe dans laquelle tous, maître et élèves, sont soumis à la même loi, ce qui n'arrive d'ailleurs d'une façon parfaite que dans les écoles nouvelles, où l'éducateur n'est plus le *maître*, mais le *collaborateur* des écoliers.

Ainsi, nous pouvons répondre à la question que nous venons de poser. Quand, dans une classe, l'obéissance devient nécessaire, c'est parce que la discipline est insuffisante. Que la classe soit disciplinée, dans le sens que nous venons de dire, et l'obéissance devient inutile.

C'est précisément ce qui se passe à l'école nouvelle. Par l'octroi aux écoliers d'une liberté de choix entre des activités nettement organisées, on substitue à l'obéissance, dont on n'a plus besoin, la discipline qui est la condition même de la vie de l'école nouvelle. De cette vie qui est régularité, ordre, et qui est, pour l'éducateur et les écoliers, vie commune dans la régularité et dans l'ordre. Non, on n'obéit pas dans l'éducation nouvelle. On n'obéit pas plus qu'on ne commande, parce que tout le monde est discipliné.

Roger COUSINET.

## NOTES COMPLÉMENTAIRES

Alors que cet article était terminé, nous recevions de l'active directrice de notre groupe de Gap, Mme Widmann, la communication suivante qui se rapporte à l'éducation familiale, et que nous sommes heureux de publier parce qu'elle va exactement dans le sens de ce que nous écrivions.

« A la réunion de mars, nous écrit Mme Widmann, deux « mères de famille, après quelques semaines de lectures et de « conversations, nous ont donné les résultats de leurs réflexions « sur « l'obéissance ». Elles se sont appuyées sur la définition du « dictionnaire pour distinguer l'obéissance, « soumission à la « volonté d'un autre », et la discipline « ensemble de règles ». « L'obéissance présente des dangers nombreux : l'enfant, habitué « à soumettre sa volonté ne la soumettra pas toujours à de bon- « nes influences. Si ce sont des parents ou des éducateurs de « grande valeur qui lui imposent l'obéissance, il risque, s'il a du

« caractère, de se soumettre à contre-cœur. de devenir sournois  
« ou révolté, et de se libérer brutalement le jour où il quittera  
« sa famille en prenant le contre-pied de tout ce qu'on lui a  
« enseigné. Si au contraire il accepte volontiers de laisser ses  
« parents penser et décider pour lui, il entrera dans la vie sans  
« avoir appris à choisir lui-même, et restera un être faible, inca-  
« pable de prendre des responsabilités.

« Cela ne signifie pas que l'enfant puisse faire indifférem-  
« ment tout ce qui lui passe par la tête. Il doit accepter un cer-  
« tain nombre de règles, et les parents doivent les imposer non  
« parce que c'est leur fantaisie, mais parce qu'ils s'y soumettent  
« eux-mêmes. Ainsi l'enfant doit travailler, et ses parents aussi ;  
« l'enfant doit arriver à table exactement, après s'être lavé les  
« mains, et ses parents aussi ; l'enfant ne doit pas mentir et ses  
« parents non plus... (Nous avons trouvé dans *Mes garçons et vos  
« filles* d'Antoine Redier quelques perles de grand prix : « Où en  
« serions-nous si les parents n'avaient plus le droit de mentir  
« aux enfants : l'éducation deviendrait impossible. »).

« Et pour toutes les questions indifférentes, il n'y a qu'à  
« laisser les enfants libres et leur apprendre à prendre seuls de  
« petites décisions : Mettrai-je une robe rouge ou une robe bleue ?  
« Ferai-je une promenade à bicyclette ou de la menuiserie di-  
« manche ? etc...

« Cet exposé a été suivi d'une discussion animée. Plu-  
« sieurs « cas » ont été évoqués : un garçon de seize ans rentre  
« en disant à sa mère : « Je me suis entendu avec André et  
« Marc pour aller demain fendre du bois pour une vieille demoi-  
« selle malade. » Réponse de la mère, qui est très bonne, très  
« sérieuse, très charitable : « Il est inadmissible que les enfants  
« décident tout seuls ce qu'ils vont faire de leur dimanche, et  
« viennent mettre leurs parents devant le fait accompli. Puisque  
« tu ne m'as pas demandé la permission d'aller fendre du bois,  
« tu n'iras pas. »

« Au contraire, une maman raconte qu'elle était en discussion  
« avec ses fils qui n'aimaient pas les bonnets qu'elle leur avait  
« tricotés, et refusaient de les mettre. Elle a lu *Les Enfants et  
« les Mères* (1) qui l'ont éclairée et elle a dit à ses enfants : « Puis-  
« que vous n'aimez pas vos bonnets, je ne vous oblige pas à les  
« mettre quand il ne fait pas froid. Vous regarderez le thermo-  
« mètre et vous les mettrez seulement s'il fait moins de + 5°. »  
« Dès ce jour, les garçons ont consulté régulièrement le thermo-  
« mètre et ont mis les bonnets sans récriminer. Excellent exem-  
« ple de remplacement de l'obéissance par la discipline. »

Voilà, en effet, un excellent exemple de discipline familiale.  
c'est-à-dire, ainsi que nous le disions, d'établissement d'une règle  
à laquelle tous, parents et enfants, se soumettent également.

(1) Il s'agit de l'excellent ouvrage de Mme D. C. FISHER : *Les enfants  
et les mères*, trad. M. T. Guéritte, Flammarion, 1925.

## " CLASSES NOUVELLES "

I

### QUE PENSENT LES PARENTS DES ÉLÈVES DES CLASSES NOUVELLES ?

DEPOUILLEMENT D'UNE ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE  
(LYCÉE DE MONTMORENCY)

NOUS avons signalé dans la revue l'enquête menée par la Direc-  
tion générale du second degré auprès des parents d'élèves des  
classes nouvelles.

Cette enquête était préparée par un questionnaire, envoyé  
au mois de mars 1949, aux maîtres et aux parents d'élèves.

Les principales questions portaient sur :

— Le développement chez l'enfant d'habitudes ou de traits  
de caractère qui favorisent sa personnalité.

— Les habitudes acquises pour l'organisation de son travail  
et pour l'utilisation de ses loisirs.

— L'emploi des méthodes actives pour la fixation des con-  
naissances.

— La coordination des enseignements. Le niveau des classes.

— Enfin sur la connaissance plus profonde des enfants par  
les maîtres.

Au lycée dont nous relatons l'expérience, il y eut fort peu  
de réponses de parents.

L'Association des parents d'élèves se réunit à ce sujet. La  
cause de cette abstention n'était pas le manque d'intérêt, mais  
l'impossibilité, pour des parents, de répondre à des questions  
qui semblaient s'adresser aux professeurs, et dépassaient leur  
compétence pédagogique.

Un deuxième questionnaire, très simplifié, fut rédigé par  
l'Association et envoyé aux parents des élèves de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>  
nouvelles.

1°) Estimez-vous :

- a) que le lycée épanouit la personnalité de votre enfant ?
- b) que les méthodes nouvelles l'amènent à s'intéresser à  
ce qu'il fait et à faire un travail personnel ?
- c) qu'il va au lycée avec joie plutôt que contraint et  
forcé ?

2°) Êtes-vous satisfaits :

- a) de la connaissance des élèves par les professeurs ?
- b) de la collaboration des professeurs avec les parents ?

- 3°) Les méthodes nouvelles peuvent être perfectionnées, mais :  
 — S'il fallait choisir entre les classes traditionnelles et les méthodes nouvelles, préféreriez-vous les méthodes nouvelles ?

On obtint soixante-dix réponses. Moins détaillées que les premières, elles semblaient plus sincères. Il faut noter que le lycée de Montmorency, fréquenté par des enfants de chauds partisans des méthodes actives, venant parfois de Paris, l'est aussi par des enfants du pays. Le choix n'est alors que de situation. Ceci explique en partie la diversité des opinions relevées dans les réponses.

#### RÉUNION DES PARENTS D'ÉLÈVES

Après qu'un secrétaire eut dépouillé et classé ces réponses, les parents se réunirent dans le but d'en confronter les résultats, d'en faire la synthèse et de préparer une réponse collective.

La réunion eut lieu le 7 mai dans le cadre superbe du lycée de Montmorency, fort admiré des parents, et qui contribua à l'atmosphère de détente de la réunion. Une quarantaine de parents étaient présents. Elle fut présidée d'abord par l'un d'eux, puis par le directeur M. Dardel, et quelques professeurs.

Il nous a très amicalement autorisés à en faire profiter les lecteurs de la revue et nous tenons à l'en remercier. Il est évident qu'une telle expérience ne porte que sur un très petit nombre de familles, mais la sincérité des réponses leur donne au moins une valeur de témoignage.

VOTRE ENFANT VA-T-IL AU LYCÉE AVEC JOIE ? Unanimité dans les réponses affirmatives.

— *Oui, nos enfants aiment leur école.*

— *Nous pensons que les classes nouvelles ont surtout développé chez nos enfants le goût de l'école. Ils y vont avec plaisir et même avec entrain. Au retour, ils apprennent leurs leçons bien plus rapidement, ayant eu des explications larges au lycée avec comparaison d'expériences, ce qui facilite le travail.*

— *A la maison, au cours des repas, ils nous parlent avec entrain du travail fait dans la journée, nous donnent avec joie des détails sur les choses qu'ils voient et des détails précis sur ce qu'ils ont vu, et ils reviennent toujours enchantés.*

— *Ils s'acquittent facilement du travail imposé à la maison ajoutant même de leur propre initiative des dessins à l'appui, ou font des lectures en rapport avec le cours.*

— *Ce travail facilité leur permet plus de loisirs et de repos.*

Mais dit une réponse : — *Il allait aussi volontiers à l'école communale.*

OUI, L'ENFANT DÉVELOPPE AINSI SA PERSONNALITÉ, SA MÉTHODE DE TRAVAIL.

— *Il y a eu, de façon évidente, épanouissement physique et recrudescence d'activité. J'apprécie qu'ils vivent en plein air.*

— *Le travail pratique, la recherche personnelle, les méthodes*

*de découverte, l'enquête fixent les connaissances. Ainsi notre fils aîné, qui a fait ses classes au lycée X..., reconnaissait récemment que ses frères cadets étaient bien plus « calés » que lui en sciences naturelles, parce que leur intérêt dans ce domaine est plus grand tandis que sa mémoire est défaillante.*

— *Sa curiosité dépasse le cadre d'une classe de 5°. Initiative et efforts continus, dans la composition collective, par exemple.*

— *Organisation meilleure du travail et habitudes surprenantes chez un enfant si jeune : prudence pour faire les devoirs plusieurs jours à l'avance, répartition intelligente du travail, bien que l'emploi du temps présente des jours extrêmement chargés et des jours creux.*

— *Utilisation intelligente des loisirs, mais pas tournés vers les choses scolaires.*

— *Possibilité de développer sa personnalité dans la vie en commun.*

— *Les enquêtes et visites attirent son attention sur la vie pratique, bien mieux que les lectures ou les exposés.*

Quelques rares réponses défavorables :

— *Ces méthodes semblent avoir développé surtout la fantaisie et le manque de continuité dans l'effort chez mes deux enfants. L'activité n'est en rien supérieure à celle d'autrefois à la maison.*

— *Non, ces classes nouvelles n'ont pas développé de traits particuliers en ce qui concerne ma fille, dont le caractère est spontané, franc et loyal.*

Mais celle-là même reconnaît : — *Je constate pourtant que les professeurs connaissent l'enfant d'une façon plus précise.*

Cette liaison amicale entre élèves-et-maîtres, parents-et-maîtres et parents entre eux est soulignée avec satisfaction dans presque tous les questionnaires.

— *Rapports très étroits entre enfants et professeurs. Confiance. N'est-ce pas dû aux classes de vingt-cinq élèves ?*

— *Ces méthodes ont été une révélation pour notre fille et pour nous ; elle y a pris beaucoup d'assurance qui lui manquait et une vraie joie au travail. Elle jouit beaucoup de la camaraderie plus vraie entre élèves et professeurs. Ceux-ci portent un intérêt particulier à chaque élève, ce dont il se rend très bien compte.*

Une seule voix discordante à ce sujet : — *J'ai cinq enfants et beaucoup de soucis. Leur éducation me suffit amplement. Je fais entièrement confiance aux professeurs quant à leur instruction. A chacun son métier.*

Nous aurions voulu convaincre cette dame, mais elle n'était pas là.

Les parents présents résument ainsi les deux premières parties du second questionnaire : L'enfant est heureux. « *La crainte du maître a disparu.* » A quoi un père répond : « *Il n'a plus peur de rien !* »

Le grand nombre des parents présents et leur manque d'information pédagogique ne permet pas d'aborder le problème in-

téressant d'une application plus ou moins intégrale des méthodes actives dans les classes secondaires.

On avait relevé dans les réponses écrites :

— *Ce ne sont pas les méthodes nouvelles qu'il faut perfectionner. c'est les anciennes.*

— *Les méthodes nouvelles ne me semblent pas appliquées à fond en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> comme elles le furent en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>, ce que je préfère.*

— *Nous verrions avec plaisir plus de prudence et de méthode. Un bouleversement radical n'arrange rien.*

Un professeur répond : — *C'est plutôt d'appliquer les méthodes actives de façon incomplète et insuffisante que vous pourriez nous accuser.*

En somme, beaucoup de parents approuvent, comme nous venons de le voir, dans les progrès du comportement de leurs enfants, le résultat effectif de méthodes dont ils doutent en principe.

Après quelques échanges d'idées sur des questions d'ordre secondaire : difficulté d'accès au lycée (trains, autobus), sortie à 16 ou 18 heures, devoirs de maison, trop d'heures de présence à l'école (à l'unanimité), le débat se fixe sur deux points principaux : SANCTIONS ET DISCIPLINE, PRÉPARATION AUX EXAMENS.

SANCTIONS ET DISCIPLINE.

Si certains parents sont favorables au régime de la discipline consentie :

— *L'absence de sanctions l'a rendu plus scrupuleux. Il corrige lui-même ses devoirs. — Claude était très dissipé au début de l'année, mais maintenant il se tient correctement. Je trouve que la loyauté, la bonne tenue, le sens des intérêts collectifs se développent beaucoup dans cette école. — Epanouissement de la personnalité à cause de la liberté laissée à l'enfant, même très jeune, de dire ce qu'il pense.*

D'autres sont nettement opposés :

— *Comment peut-on parler d'auto-discipline ? Les mots s'opposent.*

Pourtant même les partisans d'un régime de répression reconnaissent que la liberté laissée dans les classes nouvelles n'entraîne pas le chahut, la détente nerveuse connue des classes traditionnelles. Plutôt ils craignent le temps perdu, la confusion. l'habitude d'une liberté excessive qu'on retrouve à la maison. Ils redoutent ce que d'autres approuvent : indépendance, débrouillardise, sens critique « même envers les adultes ».

Plus souvent, admettant que la libre responsabilité assure le développement du caractère, c'est au nom du travail intellectuel qu'on réclame des sanctions. Il s'agit, on s'en doute, des mauvais élèves.

— *Je regrette qu'il n'y ait plus de sanctions comme autrefois : copie des leçons non sues, travail ajouté à un devoir négligé donnant à l'enfant la crainte du travail supplémentaire.*

— *Pour les consciencieux, c'est très bien, mais les autres ?*

— *Son penchant à la paresse s'est accentué de façon regrettable. Son travail s'est gâché parce qu'aucune sanction ne vient redresser ses écarts.*

Ceci pourtant reste l'exception.

Encore plus rarement, on demande le rétablissement du classement par compositions, de l'émulation entre élèves. Au contraire, les réponses portent :

— *Ma fille est devenue moins timide. plus sûre d'elle, plus gaie, depuis qu'elle n'est plus comparée aux autres. — Les classes nouvelles favorisent certainement les enfants un peu lents comme était mon fils Jean. — L'absence de classement par places évite le découragement.*

— *Nous nous rappelons que lorsqu'il était en 6<sup>e</sup>, le travail en équipes a fait disparaître chez l'un de mes fils un sentiment d'infériorité par rapport à ses camarades plus doués.*

Enfin notons qu'en aucun cas notes et places ne sont demandés pour la liaison entre école et famille. Les parents présents à la réunion semblent satisfaits par les notations graphiques : profils de classe — courbe individuelle — complétées par les relations directes avec les maîtres.

PROGRAMMES D'EXAMENS.

Le débat s'anime au sujet des programmes scolaires. D'une façon générale on signale, dès l'enfance, une sorte d'accès à la culture :

— *L'enfant ainsi formé est peut-être moins « bon élève » mais plus cultivé. Il sait peut-être moins bien apprendre ses leçons, mais mieux travailler effectivement. — Il a l'habitude de ne pas se limiter servilement aux manuels scolaires, de chercher dans la nature, les musées, les bibliothèques, l'habitude d'assimiler des documents bruts et de s'en servir.*

— *Intérêt porté à d'anciens livres de classes précédentes, ou aux livres des adultes.*

— *Les loisirs et le travail de classes se confondent, ainsi le théâtre et les musées ne sont plus des distractions superflues mais s'incorporent à ses études. La culture des enfants commence plus tôt.*

Mais il n'y a pas de culture solide sans instruction et quelques parents s'inquiètent. Certains au sujet des options.

— *Le jeu des options appliqué aux enfants de 10 à 14 ans risque, en les orientant précocement vers certaines disciplines, de les fermer non moins précocement à d'autres.*

— *L'enfant fait davantage ce qui l'intéresse, mais néglige ce qui pourrait l'intéresser.*

D'autres au sujet des programmes d'examens.

— *...Si mon fils semble être mieux préparé aux exigences des études supérieures, il l'est bien moins à celles des examens, et à ce propos, je regrette la suppression des compositions trimestrielles qui y préparent.*

Enfin, le mot est lâché. Et le Bachot ?

Le directeur qui dirige le débat, avoue que rien ne permet de croire que le niveau des études soit inférieur à celui des enfants de classes traditionnelles. Qu'au contraire, ayant appris

à apprendre, il est probable qu'ils se reclasseront vite et aborderont les examens avec plus d'assurance que leurs camarades.

#### POUR CONCLURE.

La sincérité des réponses écrites et la cordialité du débat nous assure que l'esprit d'amitié qui règne entre élèves et maîtres gagne aussi les familles. Avant de les quitter, elles s'adressent aux professeurs avec une simplicité que confirment les réponses écrites :

— *La famille est renseignée bien plus exactement sur le caractère et les dispositions des enfants.*

— *Chaque maître s'occupe aussi des autres classes. — Nos enfants ne se moquent pas. Ils ont confiance. — Ils sont connus par des éducateurs.*

Une mère d'élève explique :

— *Ma petite fille, qui était en retard, a beaucoup amélioré l'organisation de son travail, réussissant même à faire deux années scolaires en une seule, grâce à l'aide affectueuse des professeurs et à la gentillesse des autres élèves.*

Et ceci confirme ces notes que nous relevons :

— *Nous croyons qu'il faut étendre à toutes les classes ces méthodes. — Nous serions désolés que nos enfants ne puissent pas continuer jusqu'au bachelot dans le même esprit.*

Enfin cette remarque, dont nous ferons notre conclusion :

— *Si les classes nouvelles ne sont pas adaptées à l'examen, c'est l'examen qu'il faut réformer.*

Anne JACQUES.

## II

# DEUX EXPÉRIENCES

VOICI deux ouvrages (1) qui portent le même titre — « Classes Nouvelles » — et qui décrivent tous deux une expérience de classes nouvelles secondaires réalisée également en dehors des lycées et collèges de l'enseignement public ; l'un à l'école militaire de Billom, l'autre à l'École Saint-Martin de Pontoise.

Le premier est un *in-octavo* de deux cents dix pages illustré de nombreuses photographies et complété par des documents annexes (5 graphiques d'analyse psychologique et d'appréciation d'élèves).

(1) En attendant que puisse être réalisé notre désir de consacrer un numéro de la Revue à la question des classes nouvelles dans l'enseignement secondaire, nous donnons ici l'étude de livres portant sur ce sujet et le compte rendu d'une réunion de parents d'élèves.

Depuis l'ouverture des classes nouvelles en 1945, c'est la première fois que l'on publie une monographie de classes d'une manière aussi complète et aussi objective. Jusqu'ici, revues et ouvrages ne contenaient que des descriptions partielles et parfois assez vagues de tel ou tel professeur de français, de sciences naturelles, etc... Nous avons ici une vue d'ensemble. L'intérêt exceptionnel de ce livre, c'est qu'il retrace d'une manière fidèle et précise la vie de deux classes de sixième nouvelle, en mettant sous nos yeux les activités de 55 élèves, dans leurs diverses branches, leurs leçons, leurs tâches, leurs travaux, leurs réponses, leurs loisirs, avec un souci de loyauté et d'objectivité digne de l'éducation nouvelle authentique et auquel il nous plaît de rendre hommage.

Pas ou presque pas de considérations théoriques, ou du moins le minimum indispensable pour comprendre cet attachant journal de bord. Les animateurs de l'expérience de Billom, qui n'ont pas destiné ce travail au grand public, n'ont pas eu de précautions à prendre avec leurs lecteurs. Aussi déclarent-ils simplement et nettement leur volonté de rompre avec cette pédagogie traditionnelle réceptive qui « a fait faillite » (p. 13) et de la remplacer par des méthodes nouvelles et en particulier par celles qui font le plus appel à la vie sociale des élèves. Dans le riche clavier des techniques nouvelles ils ont donc choisi volontairement celles qui sont centrées sur la vie sociale et en particulier la méthode Cousinet, à laquelle ils ont emprunté de nombreux éléments, essayant de l'adapter, du moins partiellement, au programme secondaire. Ils se sont aussi inspiré des directives officielles concernant les classes nouvelles, notamment en ce qui concerne l'étude du milieu.

L'école militaire de Billom est un internat et un internat militaire. Une des préoccupations majeures a été de transformer ce régime de l'internat par une auto-discipline — *self government* — relative centrée sur la responsabilité sociale en tenant compte du cadre particulier et du but de l'école.

Au point de vue intellectuel, disons tout de suite que l'expérience nous paraît un magnifique effort et dans l'ensemble une indéniable réussite. Les éléments empruntés aux méthodes nouvelles ont modifié profondément tout l'enseignement et les résultats obtenus ont largement récompensé la peine et le courage des animateurs. Pour nous, qui voulons défendre ici une éducation nouvelle stricte et authentique, nous nous permettrons cependant quelques réserves.

La pédagogie de Billom contient, à côté d'éléments pris aux méthodes nouvelles, d'autres éléments étrangers et parfois opposés à son esprit qui nous semblent avoir souvent diminué l'efficacité des méthodes nouvelles employées. Citons surtout l'*émulation* entre les équipes, les matches incessants entre les groupes, car l'émulation nous paraît nocive entre les groupes comme entre les élèves, surtout lorsqu'elle devient une règle et un principe. D'autre part, nous ne pensons pas que le fait d'imposer aux élèves des recherches et enquêtes strictement déterminées à l'aide

de quotidiennes « fiches-guide de travail » dont nous avons dit ailleurs les inconvénients (1) soit tout à fait compatible avec l'esprit de l'éducation nouvelle ni conforme à l'intérêt profond des enfants. Nous savons combien il est difficile de concilier les besoins de l'enfant et le programme ; nous craignons que les premiers aient été souvent sacrifiés au second. De cela, les éducateurs de Billo mne sont pas entièrement responsables. C'est l'organisation des sixièmes nouvelles et les instructions officielles qui les ont presque toujours égarés.

Pour ce qui concerne le travail par groupes, nous retrouvons à Billom les erreurs que nous avons rencontré dans la plupart des classes nouvelles. Le vrai travail par groupes suppose une vie sociale dans laquelle des enfants déformés par l'éducation individualiste ne peuvent entrer que lentement. Toute la vie communautaire des élèves, pensée par des adultes, et dirigée par eux strictement nous paraît souvent un peu artificielle. On a eu le mérite de rompre avec l'éducation individualiste ; on n'a pas réussi — et ce n'était pas possible à notre avis sans transition ni délai suffisants — à créer une vie sociale assez spontanée et assez profonde pour retirer tous les avantages qu'elle peut comporter.

La deuxième partie de l'ouvrage de Billom est consacrée à l'internat (p. 131 à 208) ; c'est dans ce domaine, qui était le plus difficile et le plus délicat dans une école militaire, que l'expérience a été la plus hardie. Et c'est là que nous trouvons les plus beaux résultats. Les éducateurs de Billom ont su créer pour leurs élèves une atmosphère où chaque personnalité peut s'épanouir. Veillées, clubs, sorties de plein air, camps, permettent aux élèves à la fois de se détendre et de s'enrichir. Il est vrai que ce climat humain a été créé « lentement » et avec « opiniâtreté » depuis plusieurs années. Ils récoltent aujourd'hui ce qu'ils ont judicieusement semé.

Nous souhaitons que les responsables d'internat méditent sur ces pages. Ils y trouveront des exemples, des suggestions, tout un ensemble d'expériences dont ils pourront tirer profit et dont, comme l'a dit Monsieur Monod, « tout l'internat français bénéficiera ».

C'est une tout autre aventure que le Père Cordier raconte dans un petit livre alerte, vivant, et plein d'humour. Le Père Cordier fut le créateur et l'animateur des classes nouvelles (deux classes de 6<sup>e</sup> comprenant au total 55 élèves) ouvertes en octobre 1947 dans le collège Saint-Martin de Pontoise, dirigé par les Oratoriens. Appelé presque sans préparation préalable, nous dit-il, à cette tâche, mais depuis longtemps conscient des insuffisances de la pédagogie « traditionnelle », et doué de dons remarquables d'éducateur, il s'est surtout laissé guider par son sens aigu des enfants et de leurs besoins.

Aidé par le cadre magnifique de l'école et l'installation de ses élèves, il semble avoir été gêné lui aussi et dès le début par

(1) Cf. *Ecole nouvelle française*, mai 1949, p. 140.

un souci absorbant du programme. « On nous autorisait à tenter notre chance... » mais « il nous avait fallu promettre qu'au bout d'un certain temps nos enfants possèderaient une somme de connaissances sensiblement égale à celle de leurs camarades des sections traditionnelles. » (p. 23).

Le Père Cordier semble s'adresser aux éducateurs traditionnels et à un public assez large qu'il ne veut pas effaroucher. Une grande partie de son ouvrage est un plaidoyer prudent, habile et cependant incisif et vigoureux par moments, en faveur d'une éducation moins réceptive. Il se défend de nous donner un bilan « trop sec » et préfère nous conter les hésitations, les cheminement et les reprises de cette expérience.

Si nous écrivions ce compte rendu dans une revue destinée au grand public, nous nous laisserions aller au plaisir de louer une expérience heureuse dans l'ensemble décrite par un sage et un poète. Mais ici nous ne pouvons avoir la même position. Ce qui nous paraît regrettable dans ce livre, c'est une certaine ignorance de ce qui a été réalisé en France et à l'étranger dans ce domaine. L'ensemble ne comporte presque aucune citation d'ouvrages, d'articles, de réalisations parallèles alors que ces renseignements eussent été utiles aux éducateurs.

Nous permettra-t-on de dire que nous aurions rêvé autre chose dans la célèbre école oratorienne. Quelle belle expérience on aurait pu et on pourrait tenter à Saint-Martin avec une équipe d'éducateurs préparés à ces techniques actives qui ont été créées par de grands éducateurs, qui les ont mises au point modestement pendant des années.

L'expérience que le Père Cordier raconte s'arrête, dans son ouvrage, à la fin de 1947, au moment où il a quitté Saint-Martin. Souhaitons qu'elle n'ait été qu'un point de départ pour d'autres réalisations. Et souhaitons aussi qu'elles nous soient décrites d'une manière moins brillante mais plus précise, comme celle de Billom, afin qu'elle puisse servir encore davantage la cause pour laquelle le Père Cordier n'aura pas travaillé en vain.

F.-M. CHATELAIN.



## MUSIQUE D'ENFANTS

L'EXPRESSION libre musicale chez les enfants ne se manifeste guère que sous la forme d'improvisations sur un instrument fabriqué par l'exécutant lui-même : pipeau de bambou, instrument à cordes ou à percussion du type de ceux qui figurent dans le livre de Satis Coleman (1), ou de celui

(1) SATIS N. COLEMAN, *Creative Music for Children*, New-York, Putnam, 1922. (Ce livre peut être consulté à notre Centre de Documentation).

que nos stagiaires avaient confectionné l'an dernier. Ces improvisations sont généralement passagères et ne laissent rien après elles, mais certains enfants s'y sont quelquefois suffisamment complu et ont suffisamment organisé leur mélodie pour pouvoir la répéter plusieurs fois et en permettre la conservation. C'est ainsi qu'en Allemagne, en Angleterre, aux Etats-Unis, on a publié des chants, des airs, et même des essais d'œuvres à plusieurs voix inventés par des enfants. Quand il s'agit de chants, tantôt l'enfant, ou le groupe, invente à la fois les paroles et la musique, tantôt met seulement en musique un poème lu ou appris en classe.

C'est une expérience de ce genre qui est rapportée aujourd'hui, avec l'œuvre composée par les enfants, et le commentaire indiquant dans quelles conditions et de quelle manière elle l'a été.

Poème de Richepin.

Musique : Equipe Ile-de-France.

### Trois petits oiseaux dans les blés

Au ma.tin se sont rassemblés Trois pe.tits oiseaux dans les blés

Ils a.vaient tant à se di.re Qu'ils parlaient tous à .la fois

Et cha.cun for.çait sa voix Ça fai.sait un ti.re li.re

Ti.re li.re la ou la Un vieux pommier plan.té là

A trouvé si gai ce.la Qu'il s'en est tordu de ri . re .

A midi se sont régalez  
Trois petits oiseaux dans les blés.

A la nuit se sont en allés  
Trois petits oiseaux dans les blés.

Tout en chantant dans les branches  
Leur joyeux turlututu  
Ils mangeaient mangeras-tu  
Et lâchaient des avalanches  
De caca cataractant.  
Ils en faisaient tant et tant  
Que l'arbre tout éclatant  
Était plein d'étoiles blanches

Chacun rond comme une caille,  
Ils zigzaguaient, titubant,  
Voletant, roulant, tombant ;  
Ils avaient tant fait ripaille,  
Que leurs ventres trop gavés  
Leur semblaient de lourds pavés ;  
Si bien qu'on les a trouvés  
Ce matin, morts sur la paille.

Un seul trou les a rassemblés  
Trois petits oiseaux dans les blés.

Ce texte de Richepin a été choisi dans le recueil de poésies *La Poèmeraie*, par une équipe de cinq fillettes de 10 à 11 ans, dans une école de milieu populaire.

Le travail libre par groupes occupant une grande partie de la journée, les enfants prennent quand elles le veulent les recueils de poésies qui sont à leur disposition sur un rayon de bibliothèque, soit pour lire, soit pour chercher une chanson. Elles se mettent d'accord sur le choix, puis se rassemblent autour du texte, chantent à voix basse, se corrigent, chacune apportant ses suggestions, ne demandent l'aide de la maîtresse que si elles ne peuvent plus avancer. Ainsi pour ce chant, ne pouvant retenir la musique du vers : « *Un vieux pommier planté là...* », elles ont demandé à leur maîtresse de le répéter avec elles.

Quand on connaît bien l'air, on chante tant et tant et avec tant de joie qu'on sait vite le texte par cœur. Il ne reste plus qu'à le recopier chacune sur son cahier de « belles choses ».

Mais il ne faut pas perdre cette musique. Nous recourons alors au guide-chant. Les enfants chantent et la maîtresse recherche les notes, la mesure, et les fixe par écrit. Alors, nous sommes tranquilles et satisfaites : le travail est achevé. Un jour le chant sera présenté aux autres équipes, passera peut-être dans le répertoire de la classe, sera incorporé à un jeu dramatique, ou encore dansé. Et les enfants auront d'elles-mêmes des trouvailles heureuses, par exemple faire chanter le rossignol du printemps ou faire siffler la bise d'hiver, par un bruitage très sobre qui ne gênera ni le chant, ni la danse.

Ce travail de création n'est pas l'apanage d'une équipe. Toutes l'aiment, plus ou moins ; les réalisations sont plus ou moins heureuses, mais on les retient toutes et seules les enfants les jugent. On y reconnaît parfois des réminiscences de chants appris ailleurs ou simplement entendus. N'ayons pas peur des réminiscences, il y en a dans les œuvres des plus grands musiciens.

Il faut veiller aussi à éviter le découragement qui résulterait d'un échec : ainsi pour une certaine « danse fleurie » qu'après une longue recherche, l'équipe allait abandonner parce qu'elle ne trouvait pas, la maîtresse, utilisant alors les enseignements du dernier stage de l'École Nouvelle Française, a fait remarquer qu'il s'agissait d'une danse et qu'il fallait donc rechercher un rythme de danse. Ce rythme cherché par toute l'équipe dans le silence et la concentration, trouvé par une fillette, a entraîné les enfants vers un nouvel effort et les a menées à la joie de créer leur chanson.

Les enfants, intriguées par ces notes et cette mesure mystérieuses qui permettaient de garder définitivement leur travail, ont demandé à comprendre, à apprendre, et depuis, aussi régulièrement que possible, mais très lentement, elles essayent, cette fois collectivement, de s'initier à la dictée musicale et trouvent là encore l'occasion de créer.

Il faudrait, pour se faire une représentation exacte de ce travail, l'imaginer avec toutes les imperfections qui naissent d'un milieu enfantin vivant et mouvant.

A. ROBERT.

## VIE DU MOUVEMENT

Ainsi que nous l'avions annoncé, nous avons organisé dans nos bureaux du 23 au 26 juin, une exposition de travaux d'enfants qui a attiré de nombreux visiteurs. Ces travaux (dessin, expression libre, observation) provenaient, pour la plus grande partie, de notre école de « La Source ». Il s'y ajoutait un certain nombre d'œuvres effectuées à l'aide de nos fiches de découvertes et de notre petit guide « En Vacances ». Nous avons reçu en outre d'importants travaux, d'une belle qualité, envoyés par Mme Hagnauer (Ecole de Sèvres), Mme Niox-Chateau (Ecole de Boulogne), Mlle Lary (Ecole de Lens), Mlle de Froment (Ecole d'Isserpent), que nous remercions très vivement d'avoir ainsi rehaussé l'éclat de notre exposition.

Notre groupe de Gap a fait preuve, au cours de l'année qui vient de s'écouler, de son activité coutumière. A la réunion de novembre, la présidente, Mme Widmann, a présenté le matériel Montessori. En janvier, M. Micheau, professeur de dessin au lycée, a montré l'utilité de l'enseignement du dessin d'observation et du dessin scientifique. En mars a été institué un débat (dont nous donnons l'essentiel dans ce numéro) sur l'obéissance. En avril, Mme Jean, professeur agrégé, a présenté sur l'adolescence des observations, qui ont été suivies d'une discussion très animée.

Notre prochain numéro sera consacré, comme les années précédentes, au compte rendu de notre stage de septembre. Nos lecteurs se rappellent que le stage avait deux thèmes : d'une part l'éducation morale, d'autre part l'expression écrite.

Nous nous proposons dès maintenant de consacrer notre numéro de décembre pour la plus grande part, au problème de l'enseignement de la grammaire, qui a formé cette année le sujet de conférences pédagogiques organisées dans chaque circonscription primaire pour les instituteurs et les institutrices. C'est là un problème qui n'a peut-être pas toute l'importance pédagogique qu'on lui attribue, mais qui est sans doute celui qui préoccupe le plus les éducateurs — et les familles. Nous pensons donc faire œuvre utile en y consacrant un numéro spécial, et nous serions heureux de recevoir dès maintenant toutes indications et suggestions utiles, tout récit d'expériences, de difficultés rencontrées, de solutions essayées.

## NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

- H. RORSCHACH : **Psychodiagnostic**, trad. A. Ombredane et A. Landau, Paris, Presses Universitaires de France, 1947. — R. BOCHNER et F. HALPERN : **L'Application clinique du test de Rorschach**, trad. A. Ombredane et G. J. Verdeaux, Paris, Presses Universitaires de France.

On sait en quoi consiste le test de Rorschach qui, depuis que son auteur l'a inventé il y a une trentaine d'années, a connu une fortune inégale. Destiné d'abord à explorer les divers aspects de la schizophrénie, mais rapidement étendu à d'autres désordres mentaux et à l'examen de sujets normaux, il est

constitué par des images indéterminées formées par de grosses taches d'encre faites sur une feuille de papier. « On plie ce papier en deux et la tache se répand entre les feuillets ». On présente aux sujets les images diverses ainsi obtenues (au nombre de dix dans la série classique) et on leur demande de les interpréter, de dire ce qu'ils voient. Il appartient au psychologue d'apprécier ces interprétations et d'en tirer un diagnostic mental du sujet examiné. Naturellement, et le D<sup>r</sup> Rorschach n'a cessé de le répéter, ce diagnostic demande, pour avoir quelque valeur, une préparation spéciale du psychologue, un long entraînement, une référence à des statistiques qui, portant sur un nombre considérable de sujets, a permis d'établir des normes empiriques. Mais déjà, avec l'intérêt qui s'est attaché au test, des divergences assez importantes se sont manifestées entre les psychologues. C'est pourquoi il a paru nécessaire au D<sup>r</sup> Ombredane de publier d'abord l'ouvrage même du D<sup>r</sup> Rorschach, auquel il faut évidemment toujours se reporter, et un livre écrit par deux psychologues américains qui, sur certains points, s'écartent des interprétations proposées par le maître. Il est évidemment impossible d'analyser le contenu de ces deux ouvrages qui comprennent, à côté des indications pratiques nécessaires pour l'application du test, un grand nombre d'analyses détaillées de cas particuliers. Mais il faut remercier le D<sup>r</sup> Ombredane de ces deux traductions, désormais indispensables à qui voudra s'initier au tests de Rorschach.

R. C.

- W. WOLFF : **La Personnalité de l'enfant à l'Age préscolaire**. (The Personality of the Preschool child), 2<sup>e</sup> éd., New-York, Grune and Stratton 1947.

La première édition de ce livre a paru en 1946. Il a fallu le rééditer en 1947, et l'ouvrage a donné lieu à de nombreux comptes rendus, dont trois, fort importants, parus dans la même revue (« The Journal of Genetic Psychology »). Il me semble mériter l'intérêt qu'il a suscité, bien que, fort original par endroits, il soit par ailleurs quelquefois décevant (ne serait-ce, comme on l'a remarqué, que par son apparence décousue). Le sous-titre d'abord : « L'Enfant à la recherche de son moi », est énigmatique. M. Wolff veut-il dire que la personnalité de l'enfant se construit peu à peu, et que c'est à la construction de cette personnalité que tend toute sa croissance ? Si oui, c'est évident. Veut-il dire que l'enfant consciemment cherche à construire son moi ? c'est trop évidemment faux. D'autre part, il semble toujours confondre personnalité et individualité, et il affirme que chaque enfant a une individualité qui se manifeste dès la naissance. Les « observations » qui composent la première partie du livre sont trop générales et insuffisamment étayées. Les « expériences » de la seconde partie ne sont pour la plupart que des observations, beaucoup plus précises heureusement et souvent de grande valeur. Enfin, encore que l'auteur oppose ce qu'il appelle sa psychologie profonde (« depth psychology ») à la psychologie du comportement, il apparaît bien que, dans la plupart des cas, il se contente d'observer lui aussi le comportement des enfants, en abordant cette étude peut-être d'un plus grand nombre de points de vue que ses prédécesseurs.

Mais le livre de M. Wolff mérite la faveur dont il a joui aux Etats-Unis par une autre idée qui lui a servi de second principe directeur dans ses recherches. Cette idée n'est certes point neuve, puisqu'elle est simplement celle-ci : qu'il y a une différence fondamentale entre l'esprit de l'adulte et celui de l'enfant, et « qu'ils vivent dans deux mondes isolés l'un de l'autre ». C'est ce que n'ont cessé de répéter tous les psychologues de l'enfance depuis 70 ans, de Hall et Dewey à Gesell et à Decroly (dont entre parenthèses on s'étonne de ne pas voir figurer le nom dans l'importante bibliographie qui termine

l'ouvrage). Mais cette idée, M. Wolff fait plus que l'exprimer à nouveau, il s'en inspire sans cesse, il en est pénétré. C'est elle qui guide toutes ses enquêtes et celles de ses collaborateurs, et c'est grâce à elle surtout, indépendamment des techniques qu'il emploie, qu'il arrive à tracer ces portraits psychologiques d'enfants qui sont des modèles de pénétration et d'intuition. Outre tous les renseignements qu'il peut se procurer, et qu'il juge devoir être aussi nombreux que possible pour permettre une exploration profonde de l'âme du sujet, il utilise surtout les dessins spontanés, en les décomposant en chacun de leurs éléments, de ces éléments qui révèlent les tendances de l'auteur : caractère des traits (fermes ou mous, continus ou interrompus, réguliers ou irréguliers), caractère des formes (bien ou mal distribuées, grandes ou petites, nature et direction des traits, œuvres réalistes ou abstraites. Il y ajoute ce qu'il appelle le quotient rythmique (« rhythmic quotient ») obtenu en divisant le nombre des rapports métriques exacts des proportions, par le nombre des éléments dont le dessin est composé : si par exemple un enfant dessine un bonhomme comprenant 10 éléments (tête, yeux, nez, etc...) et si la longueur des deux bras est la même, celle des deux jambes également, le nez exactement au milieu du cercle formé par le visage, etc., et qu'il y ait ainsi 7 bonnes proportions, il aura un quotient rythmique de 7/10, soit de 0,70, donc nettement supérieur à la moyenne.

Ce quotient rythmique, selon M. Wolff, indique l'équilibre de la personnalité, et c'est seulement dans le cas où un enfant a un Q. R., et un I. Q. (quotient d'intelligence) également bas qu'on peut parler d'une personnalité inférieure. Evidemment il faudrait étudier ce rapport sur un plus grand nombre d'enfants, et sans doute devrait-on ajouter à ce quotient rythmique, une étude, certainement plus délicate, du rythme des couleurs, que néglige M. Wolff. Il n'en est pas moins vrai que son interprétation est riche et pénétrante, qu'après l'avoir lu on ne peut plus regarder du même oeil les dessins d'enfants, et que son livre fait faire à la psychologie de l'enfant un nouveau pas qui constitue un véritable avancement de la science.

R. C.

● H. LARTILLEUX : **Géographie universelle des transports**. Librairie Chaix. Deux volumes sont déjà parus dans cette remarquable collection que nous signalons aux éducateurs : la S. N. C. F. et Réseaux divers.  
A paraître : La route. Les transports aériens. Les transports par eau (mers, fleuves, canaux). Les transports d'énergie. Les télécommunications.

On attend ces volumes avec beaucoup d'intérêt. Car si, dans la préface, il est dit que cette collection n'est « ni un ouvrage technique, ni une histoire », en fait c'est l'un et l'autre, et beaucoup plus.

C'est d'abord une manière d'œuvre d'art. Cartes, plans, photos sont splendides. La Librairie Chaix y a donné son maximum de précision élégante. Et tel plan de lignes parallèles d'une gare de triage pourrait faire rêver un artiste moderne. De plus comme il arrive quand un sujet, si vaste soit-il, est dominé par des spécialistes ayant le sens de l'humain, la présentation atteint à une simplicité enfantine.

C'est sous cet angle que nous voudrions présenter ces volumes : ils sont le type d'ouvrages pour adultes qui enchantent et enrichissent l'enfant. L'intérêt des enfants et des hommes s'y rencontre. Suivant son âge, chacun y trouve ce qu'il cherche, la réserve est inépuisable. C'est donc le type des manuels d'intérêt général que chaque bibliothèque scolaire devrait posséder, et pouvoir s'offrir. Leur place est à côté du dictionnaire, de la flore, de l'atlas. L'atlas des transports, c'est l'atlas en mouvement. Ce ne sont pas les livres qu'on lit de bout en bout bien qu'on s'y laisse volontiers entraîner, mais

ceux qu'on interroge. La table des matières est si claire qu'un enfant, même sans notre aide, s'y retrouvera.

Il est probable que les secrets de l'organisation souterraine du métro Chatelet, le fonctionnement du téléphérique de Chamonix, cela correspond à l'intérêt d'un certain âge, à celui des petits garçons. L'enfant, passionné de mécanique, lâchant son jouet, sera introduit dans le monde des grandes personnes, cherchera à comprendre « comment ça marche » et découvrira peut-être, dans ces pages, sa vocation.

D'autres âges, d'autres tempéraments y verront autre chose. C'est d'abord la France si variée dans son relief qu'elle posa aux ingénieurs mille problèmes à résoudre. Chaque réseau, chaque gare, en est présenté comme la solution intelligente et garde ainsi la même vivante fantaisie que nous trouvons aux plans des villes. Puis les produits français, poussant ici, se mangeant là, devant s'y rendre dans tel délai. Enfin le peuple qui circule, pour la peine ou le plaisir, passe les rivières, les frontières.

Il est probable que les volumes sur les transports aériens et les télécommunications vont lancer vos élèves dans les rêves d'avenir, rêves qui seront la réalité de leur époque.

Ce sont donc tous les centres d'intérêt, scientifiques, géographiques ou non, qui peuvent mener à feuilleter ces volumes.

On peut ajouter ceci : quand le degré de perfection technique est atteint dans la documentation et la présentation d'un sujet il donne de plus à l'enfant une sorte de leçon de morale. Et des meilleures, celle qui se passe de mots. Celle que se donnent les hommes quand ils savent bien et font bien leur métier.

On se souvient peut-être que, fait très rare dans les annales des gares, un jour de l'hiver dernier, tous les trains de tous les réseaux, à une seconde près, sont arrivés à l'heure. On peut dire que ce jour-là, la S. N. C. F. a donné une belle leçon de conscience professionnelle aux petits Français. C'est moins dans les ministères qu'il aurait fallu fêter ce succès que dans les écoles.

Il se dégage de ces volumes une leçon un peu analogue. Imitant ainsi les bons maîtres, c'est sans le vouloir qu'ils sont éducatifs.

A. J.

## LIVRES REÇUS

F. ZUZA : A. BINET ET LA PEDAGOGIE EXPERIMENTALE, Coll. Etude et Recherches de Pédagogie expérimentale, Dir. R. Buyse, Louvain, Ed. Nauwelaerts, 1949. — R. DUNNETT : ART AND CHILD PERSONALITY, Londres, Methven, 1948. — M. CHANSON et S. OLANIE : LECTURE GLOBALE, LECTURE ACTIVE, Paris, Librairie Centrale de l'Education Nouvelle, S. d. — **Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement**, Genève, B. I. E., 1948. — L. JACCARD : ETUDE PEDAGOGIQUE, 1948, Lausanne, Payot, S. d. — KRETSCHMANN et HAASE : NATURLICHE UNTERRICHT, Hannover, Wissenschaftliche Verlagsanstalt K. G., 1948. — C. MULLER : L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT BRITANNIQUE, Louvain, Ed. Nauwelaerts, 1949. — A. GESELL et F. L. ILG : L'ENFANT DE 5 A 10 ANS, trad. fr., Paris, Presses Universitaires, 1949. — H. C. MCKOWN : A BOY GROWS UP, New-York, Mc Graw Hill, 1949. — A. GESELL et F. L. ILG : LE JEUNE ENFANT DANS LA CIVILISATION MODERNE, trad. fr., Paris, Presses Universitaires, 1949.