

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 40/1949 (1949)

Artikel: Le mouvement des "Classes nouvelles" en France
Autor: Dudan, Camille
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-113645>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 31.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Le mouvement des “Classes nouvelles” en France

Voilà plus de quatre ans que se poursuit en France, dans les classes inférieures de certains collèges et lycées, une expérience fort intéressante, celle des *Classes nouvelles*. Nous avons pu la suivre dès ses débuts, et, comme elle semble aujourd’hui parvenue à son terme et avoir parcouru le cycle dans lequel elle était appelée à se développer, nous pensons profitable de rappeler ce qu’ont été ces *Classes nouvelles*, ce qu’elles sont encore, les vifs espoirs qu’elles ont éveillés et en bonne part satisfaits, les écueils aussi où elles ont forcément buté, le profit moral et technique immense que, tout imparfaites, elles ont apporté, au point que les collèges et lycées de France ne pourront point désormais n’en pas tenir compte ni les étrangers s’en désintéresser.

Les *Classes nouvelles* ne sont au reste qu’une pièce, relativement petite, mais caractéristique, d’un vaste, très vaste ensemble, du projet de rénovation profonde de tout l’enseignement français, des classes primaires aux plus hautes écoles spécialisées ; projet de renouvellement tant par l’esprit et les méthodes que par un élargissement immense de la « clientèle », rapprochant dans une Ecole unique énorme les intellectuels, classiques ou scientifiques, anciens ou modernes, les techniciens, les apprentis, voire les agriculteurs, tous jusqu’à 18 ans, obligatoirement ; projet envisageant un bachot classique, un bachot scientifique, un bachot moderne, un bachot technique, voire un bachot agricole ; projet généreux, peinant quelque peu à sauver la qualité dans la quantité, nettement marqué de préoccupations sociales, sinon égalitaires, s’efforçant de « cultiver » tout le monde ; projet dont on peut saluer la hardiesse, tout en faisant d’expresses réserves ; projet connu sous le nom de Projet Langevin, l’illustre professeur au Collège de France ayant présidé la commission gouvernementale qui l’a élaboré, à l’issue de la dernière guerre.

Or, le laboratoire des *Classes nouvelles* était destiné à éprouver sur un point, dans un secteur en fait très restreint de l'enseignement du second degré, et par la main des éducateurs eux-mêmes, des « techniciens », la valeur des théories éducatives créées ou vantées au cours des cent dernières années, écoles nouvelles à la campagne, méthodes actives, travaux manuels éducatifs, travail par équipes, école sur mesure, orientation, découvertes de la psychologie, renouveau de Montaigne, de Rousseau, de Pestalozzi, travaux plus récents de Binet et Simon, de Decroly, de Claparède, de Piaget (la part des Suisses est d'importance), d'autres encore, — et de mesurer aussi la valeur spéciale de ces théories pour former ou reformer, au sortir de deux guerres atroces, la jeune génération. Un vif espoir, une brusque volonté de ressaisir, grâce à ces méthodes nouvelles, d'élever, parfois de relever l'enfant de France, de mener de pair avec la reconstruction matérielle la reconstruction morale, de reprendre affectueusement en main une jeunesse éprouvée, parfois diminuée, de retremper en elle les vertus de la race, la résistance physique et morale, la vive intelligence et la générosité, de reconstituer en un mot dans la France de demain la France de toujours.

L'entreprise prend une autorité particulière du fait qu'elle est soutenue et conduite par l'Etat. Le mérite en revient au directeur de l'enseignement du second degré, M. Gustave Monod. Ancien élève des lycées qu'il connaît bien, devenu lui-même professeur de philosophie dans un de ces grands lycées, puis appelé au Ministère de l'Education nationale, M. Monod est à la fois un pédagogue d'expérience, un lettré, un logicien, et plus encore un grand ami des enfants, et particulièrement des enfants de France, auxquels il a voulu rendre l'inestimable service de leur apprendre, ou réapprendre (si c'était nécessaire), la liberté dans le devoir, l'étude active dans la discipline consentie et la joie. Patriote qui a payé de sa personne, M. Monod est un blessé de 1914-18, et qui souffre encore des conséquences de sa blessure. Il s'avance, aimé et respecté, s'appuyant sur sa canne. Il eut un jour ce mot charmant. A la fin d'un congrès de professeurs de français qu'il présidait et auquel M. Jean Guehenno venait de donner la brillante conclusion d'une adjuration solennelle à quitter toute passivité, M. Monod se lève : « C'est debout, dit-il, que je veux remercier M. Guehenno ; aussi bien nous a-t-il conjurés de n'être pas des *assis* ! » M. Monod est un membre de la grande famille des Monod, illustre en France,

et dont on connaît les attaches protestantes et les liens affectueux qu'elle garde avec notre pays. M. Monod, qui préfère de beaucoup le contact personnel avec les maîtres et les élèves, accepte cependant pour eux les servitudes du bureau (dont il s'échappe d'ailleurs toutes les fois qu'il peut), servitudes que telle grève parisienne lui a fait durement sentir, alors que seul au poste il était à la fois la téléphoniste, la secrétaire et le directeur de l'enseignement du second degré. Belle figure, en qui s'incarne l'idée des *Classes nouvelles*.

M. Monod n'est pas seul. Un tel homme a et choisisit des collaborateurs. Outre l'appui de ses chefs hiérarchiques directs, il a celui en particulier du Chef des Relations culturelles internationales, M. Abraham, le sort des *Classes nouvelles* étant lié au *Centre de Sèvres*, qui est à la fois le laboratoire des *Classes nouvelles* et, dès 1945, le berceau du *Centre international d'études pédagogiques* (CIEP), si bien que l'expérience limitée des *Classes nouvelles* s'élargit ainsi au contact avec le Centre, où l'UNESCO a tenu en 1947 son premier stage international d'éducation. De plus, M. Monod est entouré d'un état-major de collaborateurs, aussi enthousiastes que distingués, au nombre desquels il nous plaît de citer M. Weiler, attaché au Ministère et directeur à Montgeron de l'annexe du Lycée Henri IV, destinée à faire à la campagne l'essai des *Classes nouvelles*, M. Petit, M^{me} Roby, M. Gal, conseiller technique et membre de la Commission Langevin, M. Goblot, à Lyon, M. Duval, inspecteur général, M^{me} Brunschwig, M^{me} Maugendre, et principalement la directrice de CIEP, M^{me} Hatinguais, dont le nom reste attaché autant au *Centre* qu'aux *Classes nouvelles*, dont le laboratoire est à Sèvres dans la grande maison qu'elle dirige. L'Institut de psychologie (et ses services) du Dr Wallon n'est pas loin, non plus que le Centre psycho-pédagogique du Dr Mauco au Lycée Claude Bernard, M^{me} Goupil, la directrice du Lycée de Sèvres, M^{me} Diono, la mathématicienne, M^{me} Forgeot, la latiniste, M^{me} Guénnot, la rédactrice, M^{me} Moderne-Monod, M^{me} Hatin-guais, M^{me} Châtelain, M^{me} Schlemmer, bien d'autres encore, sont autant d'adroites et actives volontés au service de l'expérience.

Expérience libérale, qui n'a fait appel qu'à des maîtres et à des élèves volontaires ; qui eut, au départ, la bonne idée de limiter à 25 élèves l'effectif d'une classe nouvelle. On ouvrit, en 1945/46, 200 classes de VI^e nouvelle (on a voulu rénover le lycée par le bas), après un mémorable stage de préparation

des professeurs à Sèvres ; l'année scolaire 1946/47 vit naître quelque 200 classes de V^e nouvelle ; l'année 1947/48, autant de IV^e nouvelle, avec, comme l'année précédente et l'année suivante, un stage d'information et d'exercice à Sèvres ; l'année 1948/49 enfin, quelque 200 classes nouvelles de III^e. Malheureusement l'expérience semble devoir s'arrêter là et n'être pas conduite, comme on l'eût souhaité, jusqu'au baccalauréat. Les raisons en sont le coût d'une expérience où la classe de 25 élèves constitue un luxe à côté des classes normales de 40 à 60 élèves, la complexité, d'autre part, de l'organisation de ces classes à mesure que l'on monte vers les classes supérieures ; l'opposition et la critique ont joué leur rôle aussi. Le budget de 1949 a réduit symboliquement de mille francs le crédit accordé à ces classes, et, selon toute probabilité, on ne développera pas l'expérience au delà. Elle aura toutefois touché quatre années sur sept de la scolarité du second degré, les plus importantes après tout, les premières années, et groupé un millier de classes nouvelles, quelques milliers de professeurs, et quelque 25 000 élèves. Ce qui est beaucoup. Cependant c'est relativement peu, comparé à l'ensemble des élèves du second degré : 450 000 pour les collèges et lycées de l'Etat et 325 000 pour les écoles libres de France, c'est-à-dire que ces 25 000 élèves représentent $\frac{1}{18}$ des premiers et $\frac{1}{31}$ de l'ensemble des écoles officielles et privées. Mais l'expérience se voulait restreinte, et sa signification porte bien au delà de ses limites. Tout l'enseignement français en a été informé ; il en reste imprégné et marqué. De plus, l'étranger, grâce au Centre international de Sèvres, a pu suivre avec profit cette tentative française, courageuse en pleine crise financière et sociale. Tous les pays du monde en ont su et pris quelque chose. C'est la Belgique, à notre connaissance, qui en a pris le plus ; le directeur de sa réforme scolaire, M. Yves Roger, a fait plus d'un séjour d'études à Sèvres, dont un de trois mois, et s'est fortement inspiré de ce qu'il a vu pour monter son projet, actuellement en voie de réalisation.

* * *

Approchons-nous de ces *Classes nouvelles*, et voyons un peu ce qu'elles se sont proposé de faire et ce qu'elles ont fait, leurs réussites, leurs échecs.

Les Classes nouvelles, c'est d'abord un esprit, puis un but, des programmes, une organisation et des méthodes.

Cet esprit nouveau, c'est, si l'on veut, « l'esprit de Sèvres »,

c'est-à-dire l'esprit de la maison illustre, sise à l'ouest de Paris, au delà de la Seine et du Pont de Sèvres, au bord de la route de Versailles, du « Pavé du Roi » ; longue maison, solide et cossue, dont la destinée est au moins originale. Bâtie par M^{me} de Pompadour pour y retenir Louis XV au sortir de ses chasses dans les forêts voisines, et l'y intéresser par les porcelaines rares qu'il appréciait, elle fut le premier siège de la manufacture célèbre, transférée aujourd'hui plus près de la Seine. La maison est vaste, aux murs épais, aux corridors clairs, aux salles hautes, aux nobles et grandes fenêtres ; elle est établie dans le flanc sud de l'espèce de cuvette géographique où s'est bâtie parmi les arbres la ville de Sèvres ; son vestibule d'accueil s'ouvre au plain-pied, et son deuxième étage atteint le niveau d'une cour intérieure, ménagée derrière elle, cour plantée de grands arbres entourant le rectangle d'une pièce d'eau aux bords fleuris, au-dessus de laquelle s'élève sur la pente boisée un double escalier dont les rampes, opposées l'une à l'autre, conduisent et se rejoignent au pied d'un haut pavillon de pierre, dit « Pavillon de Lulli ». Derrière et au-dessus de lui règnent les arbres d'un parc qui se développe en montant le coteau, parc coupé de sentiers et cachant un jardin japonais, un étang à nénuphars, propice aux observations des élèves. A la manufacture succéda dans la maison l'Ecole normale des professeurs féminins, pépinière des remarquables « Sèvriennes », et comportant un lycée dont les classes servaient de classes d'application. Depuis 1945 enfin, l'Ecole normale ayant émigré à la rue d'Ulm, à Paris, pour être plus près de l'Université, qui exigeait désormais les titres universitaires pour la licence d'enseigner dans le second degré, le Ministère de l'éducation nationale et les Relations culturelles internationales installèrent dans la maison le nouveau *Centre international d'études pédagogiques*, le lycée de Sèvres continuant à servir dans la maison même de lycée d'application et d'expériences pédagogiques. La première expérience qu'on lui demanda fut tout naturellement celle des *Classes nouvelles*.

C'était plus qu'une maison commode où l'on installait le nouveau laboratoire, c'était une maison qui avait du passé. L'âme s'inscrit et demeure dans les pierres d'une maison. Quelque chose persistait à Sèvres de la délicatesse et du goût des porcelaines d'antan, quelque chose y subsistait de la culture des « Sèvriennes », de la grâce et du charme d'une maison inspirée par de grandes éducatrices et des professeurs illustres,

quelque chose de sensible et de mesuré y assurait la tradition du passé au présent : « Climat sèvrien (je cite M. Monod), propre à la vieille maison, où s'accordent pour l'harmonie et pour la méditation certaines forces du passé et certaines actions du présent. »

Tel fut le berceau où sont nées les Classes nouvelles, telle est la maison qui les a vues grandir. Ce furent d'abord des stages d'information et de formation. Celui d'abord des futurs maîtres des VI^{es} nouvelles, dont nous avons déjà relevé l'inoubliable élan, puis ceux des maîtres des V^{es}, IV^{es}, III^{es} nouvelles. Entre temps, des réunions critiques permettaient de constater les résultats, d'établir le bilan des VI^{es}, puis des V^{es}, puis des IV^{es}, enfin des III^{es}. Des stages de chefs d'équipes, de « guides » régionaux, y trouvèrent aussi leur place, ainsi que des stages plus spécialisés concernant la didactique de telle ou telle discipline, un remarquable congrès, par exemple, des professeurs de français de l'Académie de Paris, qui fut particulièrement brillant, le sujet touchant au cœur même de la tradition française ; le congrès aussi des professeurs de langues vivantes, celui du latin, celui des sciences, etc. En permanence également les classes du lycée étaient converties en classes nouvelles modèles, assaillies de visiteurs, en correspondance avec le monde entier, entourées de leur matériel de travail, de leurs fresques, de leurs dessins, des décors et costumes de leurs jeux dramatiques, de leurs travaux manuels, de leurs collections. En permanence aussi, les jeudis, chômés dans les lycées, réunissaient en équipes, dans une salle *ad hoc*, des professeurs de Paris et d'ailleurs fixant ensemble des « centres d'intérêt » et coordonnant leurs disciplines et leurs programmes, repérant, rapprochant des textes, des idées, des procédés ; des expositions présentant des travaux envoyés de toute la France se succédaient sans trêve. De plus récentes *Décades d'information* enfin réunissaient pour dix jours, en 1948 et 1949, chaque fois une centaine de professeurs volontaires de France et de l'étranger, la plupart étant ceux que lie à travers le monde le journal *Les Amis de Sèvres*. Ces décades combinaient une série de grandes conférences suivies de discussions avec des travaux pratiques initiant aux méthodes nouvelles, des « ateliers », des visites à Paris et ailleurs ; la théorie rejoignant la pratique, les cent congressistes étaient répartis eux-mêmes en équipes et lancés à la prospection directe du « milieu naturel et humain » de Boulogne, puis de Saint-Cloud, et revenaient étonnés de la richesse et de la pertinence de leur

quête ; un autre jour, les mêmes congressistes étaient conviés à participer d'une manière active à la conférence prévue ; le Recteur de Lille, M. Souriau, devait traiter le problème de la liberté (liberté et discipline, problème particulier des classes nouvelles). Il introduisit le sujet devant les cent auditeurs réunis, rappelant les définitions diverses de la liberté données par le Dictionnaire de Lalande ; puis les auditeurs se transformèrent en chercheurs : ils se séparèrent, répartis en autant d'équipes qu'il y avait de définitions, chaque équipe accrochée à l'une d'elles ; tous se réunirent ensuite à nouveau, chaque équipe fit son rapport, et le recteur Souriau n'eut qu'à tirer adroitement la conclusion liant les aspects du problème et dégageant leur sens général. Ajoutez à cela la vie en commun, les contacts personnels entre éducateurs du monde entier, occupés des mêmes soucis, qu'ils soient d'Ecosse ou d'Italie, des Etats-Unis, de l'Iran ou du Chili, réunis à leurs collègues français dans la vaste salle à manger aux multiples tables octogonales et fleuries, propres aux conversations ; la vie saine et gaie dans la maison, pourvue du confort le plus moderne ; les promenades dans la cour et le parc ; les séances de musique, d'art dramatique, de cinéma (avec explication critique) ; et la présence sensible partout et agissante de la directrice du Centre, M^{me} Hatinguais.

Cet esprit de Sèvres est au service de l'idéal que se proposent les Classes nouvelles, rien de moins qu'une rénovation des collèges et lycées, dont on connaît trop les défauts : classes surchargées de 40 à 60 élèves, interdisant tout enseignement individualisé, obligeant à une discipline peu libérale, et surmenant le professeur de corrections terribles ; enseignement magistral, enseignement cloisonné ; professeurs d'une compétence scientifique exceptionnelle universellement reconnue, mais trop spécialisés, pour les petites classes en particulier ; professeurs souvent peu préparés à la pédagogie de leurs classes, à la psychologie de leurs élèves ; enseignement dit trop abstrait, trop strictement logique et mathématique ; lettrés ou savants qui peinent à demeurer dans l'élémentaire avec leurs jeunes élèves, qui négligent les deux tiers sinon les trois quarts d'une classe trop nombreuse pour n'en former qu'une élite ; peu d'heures de classe, ne permettant que peu d'exercices et d'explications, entraînant une grosse charge de devoirs à domicile (des Suisses, lycéens français réfugiés chez nous pendant la guerre, trouvaient que nous avions trop d'heures de classe,

ce qu'ils jugeaient fastidieux, et... rien à faire à la maison ! — nous livrons cette réflexion à ceux qui trouvent nos collégiens surchargés de devoirs) ; atmosphère lourde de l'internat, surveillants, fraudes, distance des professeurs aux élèves, distance des professeurs aux parents ; dans un lycée de l'ouest, un proviseur a voulu instaurer une meilleure discipline en déléguant une part des responsabilités aux élèves, pendant l'étude ou au dortoir en particulier ; ces malheureux revinrent bientôt lui dire : « M. le Proviseur, rendez-nous nos surveillants ; *on ne nous a jamais appris à être libres !* »

C'est contre tous ces défauts qu'on veut lutter. On réduit d'abord la classe à vingt-cinq élèves, ce qui constitue à soi seul un progrès énorme. Libéralement ensuite, on n'appelle que des volontaires parmi les maîtres comme parmi les élèves. Dans chaque classe, un professeur principal, secondé de quelques maîtres spéciaux formant équipe avec lui, part à la découverte de vingt-cinq personnalités d'enfants, qu'il observe, qu'il définira, qu'il orientera. « Pour enseigner le latin à John, il faut connaître le latin, mais il faut aussi connaître John. » C'est donc « John » qu'on va mettre sur la montre, qu'on va faire trotter devant soi pour juger de son allure, selon Montaigne, de sa nature, consciente et subconsciente, selon nos psychologues, pour le conseiller, le diriger, l'orienter. L'orientation devient le gros souci. — Le maître crée un climat de confiance, d'intérêt. Il part des choses qui passionnent l'enfant, il l'entraîne à la découverte du « milieu naturel » et du « milieu humain », le fait chercher lui-même, use de méthodes actives qui développent ses *pouvoirs* autant que son *savoir* (selon l'école *fonctionnelle*), il va du connu à l'inconnu, aux choses avant les mots, il l'habitue à travailler en équipes pour former son sens social ; et pour cela il lui faut la campagne, le plein air ; il lui faut joindre, partout où l'on peut, la campagne et la ville, rapprocher le paysan du citadin ; il lui faut favoriser, dans une agréable détente, la santé et l'étude ; il lui faut l'atelier de l'artisan, les travaux manuels éducatifs, rapprochant heureusement l'intellectuel du manuel ; il lui faut même la machine, cette nouvelle « contemporaine », la machine, même compliquée, ne fût-ce que pour déceler chez tel enfant le sens original, le don du technicien, à qui parle cette machine.

C'est ainsi qu'on cherche à placer ces Classes nouvelles dans les demeures les plus favorables, au bord de la mer, en pleine campagne : « A nous », semblent-elles dire, « à nous les châteaux

de France qu'on délaisse ! à nous leur style, leur histoire, leur géographie, leurs parcs, leurs étangs, leurs forêts ! à nous leurs salles, leurs vastes sous-sols où installer nos ateliers, leurs meubles, leurs portraits ! A nous les belles vieilles maisons de France ! » Sympathique invasion, tranquille occupation de l'intérieur, retour au cœur oublié du pays.

Allons, voulez-vous ? à Montgeron. Le train de banlieue quitte le tout Paris par la Gare de Lyon et nous dépose une demi-heure plus tard en pleine campagne. Une allée de grands arbres taillés nous conduit à travers champs jusqu'aux maisons là-haut d'une petite ville-village, sise sur un mamelon : Montgeron ! Nous découvrons bientôt, en la cherchant un peu, l'entrée magistrale, le portail du château de Montgeron. La grille franchie, c'est une surprise : la maison de maîtres, de bon style ancien, se range discrète à la marge d'une vaste esplanade rustique, grande ouverte entre ses rangs d'arbres, respirant la liberté et la noblesse. Très vieille France. Et tout près de Paris.

Dans ce château, modeste à vrai dire, et son large « espace vital », s'est installé un groupe de Classes nouvelles, avec son personnel enseignant et son directeur ; essaim détaché du Lycée Henri IV à Paris, venu ici pour lui servir de banc d'essai pour l'éducation et l'instruction nouvelles, et pour servir en même temps de maison-type de Classes nouvelles, de modèle, d'idéal pour toute la France. L'expérience est confiée par M. Monod à M. Weiler, en qui s'équilibrent le jugement et l'enthousiasme, et qui rayonne de la passion du pionnier. — C'est lui-même qui nous reçoit, avec une charmante cordialité, dans son cabinet situé au plain-pied de la maison et dont les larges baies ouvrent sur le parc où jouent et travaillent les enfants qui lui sont confiés. Dehors cependant une forte ondée, brusque averse, s'abat sur l'esplanade, faisant rentrer tout le monde. Pendant que la pluie tombe abondante, M. Weiler nous explique le système général du « Lycée nouveau ». Les classes n'ont que vingt-cinq élèves. Le travail se fait par équipes, sous l'inspiration et la surveillance des maîtres, formant eux-mêmes, par classe, une équipe dont les membres sont journallement en contact, équipe conduite par un chef. Les équipes d'élèves ont leurs chefs aussi, choisis par elles. Les chefs d'équipe de maîtres et d'équipe d'élèves sont en contact étroit et font leur rapport chaque jour au directeur. M. Weiler nous fait voir le fichier de chaque élève : fiche médicale, fiche scolaire (aptitudes, progrès, courbe de travail, bulletin). Un

contact est établi et maintenu avec les parents. — Et tandis qu'au dehors l'ondée a quasiment cessé, nous passons dans les salles où des élèves sont répartis par équipes. Voici la salle d'études et la bibliothèque : les équipes font leurs recherches et mettent au point leurs observations de la journée. La méthode de travail est celle des centres d'intérêt : l'eau, la maison, le feu, les transports ; les recherches partent du milieu immédiat et rayonnent du connu à l'inconnu. Une fillette en pleine lecture ne nous remarque même pas. — Nous passons dans la salle de musique. L'après-midi est, en effet, consacré aux « options », c'est-à-dire aux disciplines particulières, tandis que le matin est réservé au « tronc commun », c'est-à-dire aux disciplines principales. L'après-midi les élèves travaillent selon leurs goûts et leurs affinités. L'équipe musicienne essaie de composer une mélodie sur un thème proposé par elle, et l'on cherche autour du piano la phrase musicale, le thème directeur à développer. C'est assez laborieux, mais on est à mi-chemin d'avoir trouvé. Puis nous passons dans la salle de dessin : groupe attentif qui travaille en équipes, et le professeur qui inspire et surveille ; c'est ensuite les ateliers, l'atelier des travaux sur bois, avec établis, et l'atelier du fer, avec des machines, quelques-unes dernier cri : il s'agit de déterminer les aptitudes des enfants. Une remarque : c'est la discipline spontanée à laquelle l'atelier oblige ; sept équipes se succèdent le même jour au même établi, travaillent avec les mêmes outils, d'où l'obligation de l'ordre, d'où la propreté stricte. Les équipes font ainsi de l'auto-discipline ; chacune doit retrouver tout l'outillage à sa place ; les ciseaux sont disposés dans un ordre fixe, et numérotés, le numéro étant toujours placé du même côté. N'y a-t-il pas là le moyen de retrouver et de fonder une discipline, qui a le mérite de renaître toute neuve, toute nécessaire, toute naturelle ? — M. Weiler nous reconduit des ateliers extérieurs vers la maison. La pluie a cessé. Le soleil est revenu, un beau soleil de soir d'automne, qui fait valoir les grands arbres humides encore de pluie, dore et prolonge à l'infini la libre esplanade, et dessine en l'éclairant la corniche de la maison. Belles lignes, douces et hardies, de la vieille demeure et de son parc, un vieux parc de l'Ile-de-France. Et nous songeons qu'on a raison de greffer ainsi sur l'héritage du passé la culture nouvelle, qu'on ne saurait la mieux placer que sur ce sol qui l'inspire, un sol expert à la pensée, à la beauté et à la mesure, prêt à lui rendre ses racines et à refleurir avec elle.

Montgeron : une image des Classes nouvelles. Il en est beaucoup d'autres. La culture générale part ainsi des régions chaque fois différentes du pays. Partout les méthodes actives. L'esprit saisit, la main construit. Là, c'est la ferme du Jura ; ici, ce sera un temple grec. On fouille avec passion l'histoire locale. Près d'une petite ville du sud, il y a un moulin dont Montluc raconte la prise par lui au XVI^e siècle. Une équipe d'élèves, texte en main, vérifie sur place la tactique de Montluc. Un point reste obscur : comment a-t-il atteint l'escalier ? Un élève s'écrie soudain, montrant un passage voisin : « *Je me rappelle que Montluc a passé par là !* » La réponse témoigne de l'activité profonde de l'enfant, complètement pris au jeu. Tout cela permet de pénétrer à fond chaque élève, de connaître ses aptitudes, de l'orienter. Au bout de deux ans, dès la IV^e, les options se développent, se multiplient, « l'éventail » s'ouvre... On voit la perspective généreuse, la fécondité du principe.

Voilà ce qu'ont cherché et passionnément voulu les Classes nouvelles. Dans quelle mesure l'ont-elles atteint ?

Toute idée pour réussir, dit Renan, doit faire des sacrifices. L'idéal des Classes nouvelles n'a pu et ne pouvait se réaliser qu'en partie. Comme toute chose humaine, il comportait, mêlés à des choses excellentes, sa part d'illusions et de dangers.

Ce qui reste acquis et digne de tout éloge, c'est l'esprit de consécration des initiateurs, leur amour des enfants, leur science, leur dévouement, celui aussi des maîtres qui ont conduit et conduisent ces classes, leur enthousiasme créateur, leur ingéniosité, leur talent. Des trésors de sagesse et d'invention s'y sont dépensés, des personnalités remarquables s'y sont affirmées. Le mérite est toujours infini de marcher hors des chemins battus. Ouvrir des voies nouvelles, c'est bien cela, la tradition ! Cela seul qui permet de ranimer les voies anciennes, de leur rendre la vie et de les prolonger. L'esprit qui a fleuri dans les Classes nouvelles est le gage de la permanence du meilleur esprit français. Au sortir des deux guerres, l'alouette et l'espérance ont chanté dans les classes de France.

La classe a retrouvé la confiance. Le maître et l'élève se sont donnés tout entiers. La ruche heureuse a bourdonné dans le soleil. Un véritable arsenal de procédés, de moyens, d'objets, de textes a été constitué où chacun peut puiser ; une coordination constante a rétabli l'unité dans l'enseignement, rapproché les maîtres entre eux, qui ont éprouvé une fois de plus que

l'union fait la force ! ils se sont unis pour la défense de la langue maternelle, se considérant chacun, aussi bien le professeur principal que le professeur de la discipline la plus spéciale, voire celle des travaux manuels, comme étant professeur de français toujours. On a retrouvé la discipline libérale, spontanée, en ce sens qu'elle naît du travail lui-même, des entrailles de la classe active ; on a prouvé qu'une autonomie progressive des élèves était possible et féconde, retrouvé le sentiment de la solidarité, de l'esprit de corps ; on s'est rapproché de la famille, on a gagné la collaboration des parents ; on a pris conscience de son « milieu naturel et humain » ; un intérêt personnel a été dévolu à chaque élève, sa psychologie reconnue, ses aptitudes décelées, sa vocation devinée. On a fait une part royale à l'art, au dessin, à l'architecture, à la peinture, au chant, à la musique, au modelage, à tous les travaux de la main. Tout cela est de la meilleure veine, tout cela demeure acquis et témoigne d'un renouvellement profond et de longue portée. Un véritable levain dans la pâte scolaire traditionnelle. On songe, devant la volonté des Classes nouvelles, à l'élan des chevaux de Supervielle :

*Et les chevaux trempaient leurs coups dans l'avenir
Pour demeurer vivants et toujours avancer.*

La réalité, toutefois, a révélé plus d'un écueil, plus d'un échec, et montré du même coup la part d'erreurs qui se cache dans les méthodes dites nouvelles. Cela aussi est un mérite des Classes nouvelles d'en avoir fait la démonstration, cette démonstration qu'il fallait faire, et dont nous leur devons le profit. Aux lumières du tableau, il faut mêler quelques ombres (il n'en prendra que plus de relief !). Quelques réserves expresses, **selon nous**, doivent être formulées.

Le *problème financier*. Il faut toujours, hélas ! compter avec le temps et l'argent, et le projet des Classes nouvelles était ambitieux, et peut-être pressé. Réduire les effectifs des classes, construire des bâtiments, équiper des ateliers, former des maîtres, en former beaucoup, cela coûte et demande du temps. N'a-t-on pas calculé que le projet Langevin exigeait la production par l'Université de France de quelque deux mille professeurs par an ? Il est des forces élémentaires qu'il faut apprivoiser, non défier.

Le problème de l'Ecole unique. Si l'Ecole unique peut se défendre, il n'en reste pas moins qu'elle doit alors être souple, infiniment diverse sous son apparence unité, ménager certaines valeurs dont elle a tendance à faire bon marché, se garder de la médiocrité, sous peine de n'être qu'une contrainte massive, un recul général des études, et finalement la plus antidémocratique des institutions. Dans la mesure où le projet des Classes nouvelles participe du Projet Langevin, il court un peu ce risque. Rapprocher ville et campagne, universitaires et artisans, intellectuels et ouvriers, techniciens et paysans, le livre et la machine, la méditation et le rabot, le travail de l'esprit et celui de la main, tout cela part d'un bon naturel et se fonde même en civilisation chrétienne. Le risque est toutefois la précipitation, l'égalisation simpliste et la confusion des valeurs, la perte des distances, le nivelingement, l'asservissement à la masse. Vaste tout-y-va, termitière de spécialistes privés de culture générale, ou cité harmonieuse et libre de l'avenir ? Les Classes nouvelles ne vont pas si loin, certes ; mais à reculer trop certaines études, sous prétexte de contact social et de lente orientation, elles entravent le progrès de la culture générale, et, par cette orientation même qu'on prolonge indéfiniment et ces options instables sujettes à des retours de « flamme », elles ne travaillent en définitive que pour des spécialisations (le mal qu'elles condamnent !). Trop de synthèses prématurées au début (centres d'études, etc.) qui compensent mal les dispersions de la fin.

Le problème du latin. Sous prétexte précisément de cette orientation, pourquoi retarder le début du latin, se priver d'emblée de son sûr diagnostic ? Latin « bourgeois » ? Latin « confessionnel » ? La politique n'a que faire ici. Le latin n'est à personne, il est à tout le monde, et aux républiques d'abord. Il est le meilleur instrument de la formation grammaticale et logique, c'est-à-dire de la pensée et de la langue, le grand « débrouilleur » de l'esprit des jeunes élèves, le « dénoueur » de leur langue. Le latin, soutenu du grec, est le pilier de la pensée française. le « chien de garde » du français lui-même. Pourquoi l'écartier du début des études, le remettre à trois mois d'abord, puis à deux ans pour l'option définitive ? Pourquoi, coupable de quel crime, le frappe-t-on, comme on l'a spirituellement dit, « de trois mois d'indignité nationale » ? du crime d'avoir trop bien servi ? il en a coûté à Aristide d'être

renommé « Le Juste ». Le retarder, sous prétexte d'orientation ? Le meilleur moyen de savoir si un élève est doué pour le latin, c'est encore de lui en faire faire un peu. Pourquoi, en retardant jusqu'à deux ans l'option définitive, décourage-t-on et réduit-on sa « clientèle » ? Nous avons vu dans une IV^e nouvelle, sur 25 élèves, 2 élèves pour le latin : c'est un désastre ! Pourquoi du bel outil commun à tant d'enfants faire un objet du luxe de quelques-uns ? comme si les grands latinistes pouvaient fleurir seuls, isolés de la masse des latinistes modestes qui les soutiennent et leur permettent de s'élever ? Ces quelques-uns feront-ils mieux, comme on le prétend, en cinq ans ce qu'on faisait en sept ou huit ans ? Nous ne le pensons pas. Nous ne croyons pas à la valeur d'un latin précipité. Certains fruits pour mûrir, même dans les têtes les meilleures, ont besoin du temps. Ce serait une grave erreur des Classes nouvelles que de négliger ou de diminuer le latin. Ce serait perdre l'allié de toute culture, le pionnier véritable de toute réforme, étant intelligence, logique et expérience. Il serait même dangereux de l'avoir contre soi. Accordons qu'on le brusque un peu pour le réveiller ; autre chose serait de le dévier. Il est de taille à se défendre hardiment. Comme le grec d'ailleurs, sur qui tombent par contrecoup tous les coups portés au latin et qu'on voit tristement reculer un peu partout au grand dam de notre civilisation prête à renier ses origines spirituelles. Il est même une autre manœuvre, une autre déraison, qui consiste à feindre de préférer le grec au latin, le grec libéral au latin despote, sous prétexte que le grec a plus apporté à la civilisation, et de dire : « Les traductions nous suffisent. » Double trahison : non seulement celle de la traduction qui passe les idées sans le corps des mots, c'est-à-dire des idées sans corps, mais encore celle qui tente, non sans astuce, de détacher du latin son allié de toujours, le grec, pour les mieux isoler et les mieux atteindre l'un après l'autre. Irait-on jusqu'à sentir chez le grec, et dans ce qu'il a toujours eu d'anarchie congénitale (*anarchie*, mot grec !), quelque subtil allié, quelque secret complice contre celui qui l'a dominé jadis et tiré de cette anarchie même, pour le mieux répandre et faire après tout toute sa gloire ? Gardons-nous de dissocier les deux langues antiques, mariées à jamais et complémentaires !

Le problème de l'abstraction. Le latin, comme les mathématiques, serait trop abstrait pour de jeunes intelligences ? Mais

c'est l'aliment qu'elles attendent avec impatience et qui les enchanter ! Retenir Pascal ! Quel calcul aveugle, quelle prévention vous engage à multiplier les freins du concret autour des esprits qui vont naturellement à l'abstraction, laquelle est l'intelligence même ? Toutes les représentations matérielles, spectaculaires, sont inutiles, gênantes même, dès que le sens est perçu, l'idée saisie. C'est à l'abstraction que commence l'intelligence ; l'intelligence la demande, elle la veut. Pourquoi empêcher les enfants de penser, énerver leur ressort ? Ou prétend-on amener *tous* les enfants au latin et aux mathématiques, et obliger ceux qui y vont d'eux-mêmes à attendre que tous les autres y arrivent, comme on fait dans les queues ? Ce serait une autre erreur, un crime contre l'école sur mesure, et contre la République, qui n'a pas trop de hautes intelligences, ni trop de temps pour les former. Qu'on fasse plutôt, si l'on veut, deux départs pour le latin et les mathématiques, l'un très tôt pour les meilleurs et les plus hardis, l'autre un peu plus tard avec programme réduit pour les moins rapides.

Le problème du « milieu » et des centres d'intérêt. De même, le latin qu'on préconise dans les Classes nouvelles, latin qu'on cherche et découvre sans le « milieu humain », les dalles des routes romaines, les murs romains, les colonnes impériales encore debout, les inscriptions, les monuments, théâtres, amphithéâtres, musées, les masques d'or pur, les monnaies, les traces de Jules César, de Vercingétorix, Alesia, Aventicum, tout ce « latin chez soi » ressortit à un juste et vivant principe, mais est-ce bien par lui et par lui seul qu'il faut commencer ? Ce qui est parfait pour un adulte qui « revient » est lent et insuffisant pour un enfant qui « part ». Il ne faut pas craindre de donner d'emblée des vues d'ensemble, où ce qui est local ne se situe et ne s'incorpore que mieux. — De même enfin le danger du « milieu naturel et humain » est d'y enfermer l'enfant, qui n'y prend pas tout le plaisir de l'adulte. Comment rétrécir, même momentanément, l'horizon de l'enfant, quand il n'a qu'à tourner le bouton de la radio pour entendre toutes les voix du monde, à lire la manchette des journaux pour y trouver les nouvelles des cinq continents ! Son milieu naturel et humain, c'est aujourd'hui, malgré que nous en ayons, le monde entier, beaucoup plus abordable aux petites cervelles qu'aux vieilles. Il est notoire qu'un enfant rêve plus aux avions, à l'Australie, à l'Afrique, à l'Amérique qu'aux proches paysages ou aux pays voisins

du sien. Le rôle d'ailleurs du collège n'est pas celui de l'école primaire. Sans doute ne doit-il pas perdre pied, mais l'enfant qui lui arrive lui demande de voir autre chose que son horizon de tous les jours. Il aspire à connaître au delà, à grandir, grandir ses yeux, sa pensée, sa vision. — Les centres d'intérêt si vantés, si féconds à certains égards, peuvent être des synthèses prématurées et trop tôt érudites, se ressentir de leur artifice. Ils peuvent même devenir des centres d'ennui. Curieuse contradiction : on fait de la culture générale sur de petits points où l'on va jusqu'au détail, et on laisse, entre ces centres d'intérêt, des trous graves ; culture fragmentaire, décousu nouveau, que compense mal par la suite, qu'aggrave plutôt, la multiplicité des options, le développement infini de l'*« éventail »*, qui disperse et spécialise. Le résultat peut en être décevant et desservir en fin de compte la culture générale, qui doit être faite de vues d'ensemble et de notions complètes et bien liées.

Autres problèmes enfin. La relativité des *tests* est apparue ; de même, ce qu'on est convenu d'appeler les découvertes de la psychologie sont du plus grand intérêt, certes, mais ne sauraient suffire à fonder un ordre tout nouveau. On ne saurait prétendre non plus refaire toute la science, « réinventer » toute la grammaire avec des enfants, n'avoir que des fiches et point de manuels, plus de notes chiffrées. On ne saurait toujours travailler en équipe. Le caractère se forme dans la société, dit Goethe, et le talent dans la solitude. Tout n'est pas gain dans la vie de l'équipe. Il faut que l'enfant soit seul parfois devant son travail, ne compte que sur soi. L'esprit qui se concentre s'isole. L'attention profonde rejoue la prière, qui est essentiellement de l'homme seul. La pédagogie de l'intérêt a ses limites aussi. Alain ira jusqu'à dire : « Rien de ce qui intéresse n'instruit. » Paradoxe dont il vaut de méditer le sens. — La collaboration enfin des parents, si elle est essentielle et indispensable, n'est pas sans limites non plus. La loi de la séparation des pouvoirs est une loi générale. Une distance doit persister aussi entre l'école et la famille, pour le bien de l'une comme de l'autre. Collaboration, non confusion, ni pression.

On le voit, si les Classes nouvelles sont un bienfait, elles ne sont pas une panacée. Y a-t-il des panacées ? Les Classes nouvelles ne prétendent pas en être une. Le croire serait leur faire injure. Elles apportent beaucoup, elles n'apportent pas tout. Un compromis est probable entre elles et les classes tradition-

nelles. Il s'annonce déjà. Si tel doit bien être le cas demain, elles auront fait faire un grand pas en avant, ranimé le flambeau ; elles auront bien mérité de l'Ecole. Ce ne sont pas les grandes révolutions qui font les progrès, ce sont les petites.

* * *

Suisses, il est réconfortant pour nous de voir la France revenir sur le difficile problème de la culture générale et tenter de le résoudre dans un sens plus favorable à la masse, ou à la moyenne. Justement célèbre par sa sévérité et son succès à former ses élites, la France éprouve aujourd'hui le besoin de former mieux, autour de ces élites mêmes, des « moyennes » indispensables. Ce problème est notre vieux problème. Nous avons plus de peine qu'elle à créer nos élites, ces élites dont nous ne saurions nous passer non plus, et nous avons eu toujours la parallèle obligation de former et de maintenir une « haute moyenne », exploitant toutes les ressources de nos petites républiques ; d'où la multitude et la multiplicité de nos collèges, gymnases et lycées, et le grand nombre de nos universités ; d'où également les méthodes où nous avons fixé notre choix.

Ce sont en gros celles que la France vient d'appliquer dans les Classes nouvelles. Rousseau, qu'elle invoque, nous est commun. Il ne serait point Rousseau sans la France qui l'a formé ; il ne serait plus Rousseau du tout sans la Suisse qui l'a toujours inspiré, sans la Suisse romande, sans Genève. L'apprentissage de la liberté, la libération de l'individu, le sens civique sont fruits de nos cités ; dans les cours de nos collèges se forment les républiques (et dans leurs classes !) ; dans nos trois mille communes helvétiques, nos vingt-deux « républiques et cantons » s'opère le rapprochement des classes, s'élabore le civisme, mûrit une sagesse sociale, grandit la culture. Proches sont la ville et la campagne ; le cabinet de l'intellectuel voisine l'atelier de l'artisan, le travail de l'esprit celui de la main. Tout enfant doué peut aborder chez nous la culture secondaire et supérieure, et y trouver l'encouragement nécessaire. Nous avons eu Pestalozzi. Nous avons aujourd'hui des Claparède, des Piaget, beaucoup d'autres, que la France et l'étranger estiment. Il y a longtemps que nous ne voulons plus du « pédagogue qui n'aime pas les enfants », que nos maîtres sont près de leurs élèves, que nous avons des bâtiments, dont beaucoup sont de bon style, des châteaux parfois, et de bonnes et claires maisons moder-

nes, entourées de préaux, de terrains de jeu, de salles de gymnastique. Nous avons dans la plupart de nos collèges des effectifs relativement restreints qui nous permettent ce contact personnel, cette amitié supérieure qui va du maître aux disciples et que les disciples lui rendent si bien. Il y a longtemps, voire plus d'un siècle, qu'au Collège classique cantonal vaudois, par exemple, nous avons le professeur principal, dit « maître de classe », qui groupe en sa main les enseignements du français, du latin, de l'histoire, de la géographie, qui surveille aussi depuis quelques années, les heures d'étude dirigée, réunit ses collègues ou les parents de ses élèves, et qui même suivra pendant trois ans, de 10 à 12 ans, ses élèves, combinant ainsi le bénéfice de la concentration avec celui de la rotation (cette rotation dont nos collègues français nous semblent à tort méconnaître le bienfait, surtout pour les petites classes) ; il y a plus de trente ans que les travaux manuels éducatifs y ont acquis droit de cité, et l'on a même remarqué que les meilleurs élèves, les plus passionnés et les plus adroits étaient volontiers les élèves... de latin-grec. Il y a un demi-siècle que les Ecoles nouvelles à la campagne prospèrent chez nous, comme en France d'ailleurs, et que beaucoup de leurs « innovations » ont pénétré dans la mesure du possible dans nos classes de l'Etat.

C'est donc avec une joyeuse sympathie que nous voyons ces idées, qui nous sont chères, être éprouvées à leur tour dans un grand pays, à la clarté de l'esprit français, avec l'ingéniosité, l'adresse, le tour de main, la générosité de nos collègues de France. Ils viennent d'ouvrir hardiment la porte du lycée, trop fermée peut-être jusqu'ici, et de provoquer un grand appel d'air. « Il s'agissait, écrit M^{me} Guénot, non de répandre une doctrine, mais de se mettre d'accord sur un esprit et de convier les professeurs à chercher eux-mêmes une méthode en confrontant leurs expériences. Il s'agissait de rassembler des efforts jusque-là isolés et fragmentaires et de dégager un grand mouvement d'ensemble, *capable de changer le climat de notre enseignement du second degré.* »

Parallélisme de nos expériences, rapprochement heureux, réconfort. Mais avertissement aussi et mise en garde.

Ces classes nouvelles conviennent admirablement et de préférence à des élèves moyens. Trop concrètes, trop dispersées, trop hésitantes, elles risquent un ralentissement des études et se prêtent moins à la formation de l'élite. Gardons-nous des erreurs modernistes, des fièvres d'après guerre, d'après deux

guerres. Ou plutôt dans cette nouvelle querelle des Anciens et des Modernes, faisons au modernisme sa place, créons des sections plus modernes, plus diverses ; commençons même dans quelques-unes le latin et les mathématiques plus tard. Mais n'allons point sacrifier les meilleures parts de notre enseignement secondaire. Ses principes sont solides. Il ne demande point de révolution. Qu'on l'assouplisse, le diversifie, oui. Mais gardons le privilège d'une vieille culture, certaine en sa marche. Des villes de tradition humaniste telles que Bâle et Lausanne doivent garder jalousement leurs sections classiques pures (latin-grec) et leurs sections mathématiques pures (quittes à combiner, entre elles, d'autres sections mixtes), et partir tôt, à dix ans, comme elles font avec bonheur et sagesse, pour la formation des élites. Ne dévaluons pas nos baccalauréats !

Tenons compte de la réaction qui se dessine en France même, à l'heure actuelle, où l'élite commence de se défendre. Devant la faiblesse de certains bachots et l'impéritie de plus d'un bachelier, toutes les facultés de lettres de France viennent de refuser le baccalauréat et ne reconnaissent plus aux bacheliers la qualité d'étudiants qu'après une année de propédeutique. Le grec aussi se défend. M. Monod lui-même vient de prier tous les proviseurs des lycées de France de ne pas laisser se dépeupler leurs classes de grec. Il sait trop bien que le grec est une pièce maîtresse de la culture française, et que toute diminution du grec est une diminution française.

Suissez, songeons à notre double devoir : former une « haute moyenne » et sauver nos élites. Seules les élites tirées de leur sein maintiennent les républiques et sont l'âme des démocraties. Si nous les laissons baisser, baisseront avec elles et notre autorité dans le monde et notre indépendance.

CAMILLE DUDAN.
