Principes d'éducation nouvelle

Autor(en): **Guéniat, Ed.**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Actes de la Société jurassienne d'émulation**

Band (Jahr): **55 (1951)**

PDF erstellt am: **28.04.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-685234

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Principes d'éducation nouvelle

ED. GUÉNIAT

La Société d'Emulation ne saurait se tenir à l'écart du problème si fondamental de l'éducation, puisque l'enjeu en est la forme que prendra la génération de demain. Or, une éducation dite «nouvelle» s'installe lentement, mais sûrement, dans nos écoles, notamment dans nos écoles primaires. Quel en est le contenu? Quels sont ses moyens d'action? Quel souffle, quel esprit l'animent? Vient-elle à son heure: A-t-elle vraiment sa raison d'être? Lui accorderons-nous droit de cité?

Le sujet s'éclaire, dès qu'il est placé dans la perspective de l'histoire. Celle-ci nous révèle que les doctrines et les institutions pédagogiques servirent fréquemment à préserver l'intégrité d'un milieu social donné contre toute atteinte aux traditions, aux usages, aux institutions et, qu'en fait, tout système d'éducation organisé correspond à un régime économique, social, politique, bref, à une situation humaine. D'où l'aspect très souvent autarcique, conservateur et stagnant des systèmes éducatifs, calqués en quelque sorte sur les besoins, les idées, les usages d'un pays, d'une époque. L'éducation chinoise, par exemple, lentement élaborée au cours de millénaires, devait se cristalliser en un type qui allait durer presque jusqu'à nos jours et qui, «dédaignant les qualités d'originalité, d'initiative, de liberté, de solidarité et d'invention, ne pouvait développer qu'une société statique[1]».

A l'autre extrême se situent les systèmes éducatifs qui tendent à former un homme nouveau préadapté, en quelque sorte, à un monde nouveau: telle la pédagogie nationale-socialiste, où les éducateurs exigent de la jeunesse qu'elle réalise un type héroïque et viril et où l'école, passant au second plan, est carrément subordonnée aux formations du Parti, creuset de l'homme futur, partant, de la société future.

Entre ces deux extrêmes, il y a place pour mille et une doctrines qui, toujours, tendent à harmoniser l'école et l'éducation avec la société. L'histoire de l'éducation démontre, en effet, que le propre

[1] Roger Gal, *Histoire de l'éducation*, P.U.F., 1948, p. 27.

des grandes doctrines pédagogiques est d'apparaître «dans les moments où se préparent une transformation et un approfondissement de la conception même de l'homme. Un système intellectuel et social qui penche sur son déclin fait naître une inquiétude pour l'avenir, qui se répercute et s'exprime tout d'abord dans les réflexions appliquées aux choses de l'éducation. Le système décadent est un système qui, du fait qu'il s'est solidifié en rites, en institutions, en usages, a laissé échapper le souffle qui le faisait vivre[2]».

Aussi voit-on fréquemment les philosophes de l'éducation dénoncer et bafouer les procédés éducatifs de leur époque, procédés qu'ils jugent périmés, dépassés par les événements et par la vie, et qu'ils désirent remplacer au plus vite par leur propre doctrine. C'est ainsi que Rabelais, déchaîné contre l'éducation de son temps, veut anéantir totalement l'ancien système pédagogique; il fulmine contre «les vieux tousseux» qui sévissent dans les collèges et les universités, «abâtardissant les bons et nobles esprits, corrompant toute fleur de jeunesse». Tout cela parce que, «au delà de la vie médiocre, étriquée, compassée et artificielle que traîne la généralité des hommes, Rabelais en conçoit une autre, où toutes les forces de notre nature seraient utilisées sans exclusion et en même temps portées à un degré de développement dont l'humanité ne se soupçonne pas capable, et c'est cette vie-là qui lui paraît être la vie véritable. Voilà, vraisemblablement, pourquoi c'est dans des géants que s'incarne l'idéal rabelaisien. C'est que des géants seuls sont de taille à le réaliser. Le géant, c'est le modèle populaire du surhomme, de l'homme supérieur à l'homme moyen[3]». Rousseau dénoncera l'éducation de ces «risibles établissements qu'on appelle collèges» et, déviant dans un idéal de contraste, prônera une éducation solitaire, sans livres, sans classes et presque sans maître, où la «liberté bien réglée» remplacera les anciens moyens d'action: émulation, jalousie, envie, vanité, avidité, vile crainte... On connaît les invectives de Pestalozzi contre l'école de son temps: les maîtres qui y sévissent sont des «souffleurs de théâtres» et l'homme qu'ils façonnent est «un fou verbal». Plus près de nous, Freinet, homme d'une admirable sincérité, n'est pas tendre pour l'école dite traditionnelle, institution bourgeoise périmée, selon lui, contre laquelle il frappe d'estoc et de taille, ne cachant nullement son intention de faire table rase des anciens systèmes éducatifs pour bâtir un édifice nouveau adapté à l'idéologie marxiste[4].

On voit à ces exemples que la portée du terme «éducation nouvelle» est bien relative, ce qui tranquillisera quiconque juge ces vocables dangereux par ce qu'ils évoquent de contraire à la tradition.

---

[2] René Hubert, *Histoire de la pédagogie*. P.U.F., Paris, 1949, p. 367.
[3] E. Durkheim, *L'éducation pédagogique en France*, Paris. 2 vol., 1938 - vol. II, p. 12.
[4] Cf. Suzanne-Marie Durand, *Pour ou contre l'éducation nouvelle*, Bruges, 1951, p. 47.

Tout système d'éducation, en effet, fut une fois «nouveau», et tout système nouveau fera un jour figure vétuste, quel que soit l'attachement qu'on puisse lui vouer. Autrement dit, l'éducation nouvelle sera la mieux adaptée, la plus apte à satisfaire aux exigences politiques, sociales, économiques, techniques d'une époque déterminée.

C'est à ce genre d'école que s'attache aujourd'hui l'épithète de «traditionnelle». Dociles et disciplinés, les enfants y reçoivent un bagage de connaissances précises, ordonnées selon la logique de l'adulte. Ces écoles n'ont pas été conçues selon les données de la psychologie de l'enfant, et pour cause. Le mobilier et sa disposition répondent à des impératifs économiques et au besoin d'utiliser l'espace au maximum. Cette école a ses mérites, ses qualités, ses défauts, comme toute œuvre humaine. — Les adultes sont, de droite à gauche : M. l'inspecteur Frey, actuellement retraité, feu R. Bourquenez et M. A. Joray, alors élève de l'Ecole normale, stagiaire. Châtillon (décembre 1949).

D'ailleurs, l'histoire des doctrines pédagogiques rassurera aussi ceux qui redoutent, en de telles matières, les révolutions. Car chaque fois qu'une conception nouvelle a entraîné une restauration du rouage pédagogique, elle n'a été efficiente qu'avec un décalage de plusieurs générations. Et toujours, finalement, l'excès des anticipations s'est trouvé tempéré par l'excès de conservation.

Ceci posé, demandons-nous sincèrement si l'inquiétude, dans laquelle se trouve plongée, depuis un demi-siècle, la pensée pédagogique, est bien légitime? Autrement dit, existerait-il un hiatus, une faille entre le mode d'éducation couramment adopté et la vie ? Nous engageons quiconque en douterait à lire la «méditation sé-

vère» publiée à ce propos par Emile-Albert Niklaus dans les *Cahiers suisses*[5]. Il est hors de doute que les transformations proprement révolutionnaires du milieu et de la société ont littéralement métamorphosé le monde. En trente ans, en effet, deux guerres mondiales ont ébranlé ses assises mêmes, affectant profondément l'économique autant que le social; la famille en a subi, la première, les effets, qui se traduisent par sa *désintégration* — relâchement des liens familiaux — et sa *désorganisation* — affaiblissement, ou perte, de la part de la famille, de son caractère de groupe. La multiplicité des moyens de transport a entraîné une bougeotte générale ayant pour conséquence un mélange des mentalités, des mœurs, des races. Presse, sports, cinéma, radiophonie, bientôt télévision, accaparent notre esprit, mettant à une rude épreuve nos fragiles cellules nerveuses, nous obligeant à nous adapter, au cours de la même journée, à des sphères différentes quant à leurs habitudes, leur langage, leur vie propre.

Les hécatombes que sont les guerres modernes, auxquelles s'ajoutent les innombrables victimes de nos machines sans âmes, ont endurci les cœurs. Pour subsister dans ce monde déséquilibré, chaque individu revendique une liberté d'action et d'attitude sans précédent. D'où l'acuité particulière du conflit des générations, qui se traduit par la négation pure et simple des principes ou des consignes qui servirent de base à l'éducation des «vieux».

On pourrait accuser la science et la technique d'être responsables de nos désordres matériels; puérile échappatoire ! Car l'esprit de recherche scientifique et technique était en puissance dans l'homme, depuis des millénaires, et son épanouissement était fatal.

On pourrait voir dans une aspiration trop accentuée à l'indépendance, la cause de nos désordres moraux. Erreur profonde, puisque le besoin de se sentir libre est des plus légitimes, étant inhérent à la nature humaine.

Nous nous trouvons donc bien en face d'un problème d'adaptation de l'homme à un monde nouveau qui, précisément, menace de l'absorber, de l'asservir, de l'abaisser au rang de robot, si personne ne vient à son secours; aussi, toutes les doctrines contemporaines, sans exception, confessent-elles «que ce sont les transformations du milieu qui rendent nécessaire une rénovation pédagogique radicale[6]».

Que reproche-t-on à l'éducation dite traditionnelle, ou traditionaliste ?

Cette forme d'éducation repose, dit-on, sur un enseignement collectif où tous les élèves d'une classe déterminée sont censés correspondre à un seul et même chablon. Sur le magma d'une heureuse

---

[5] Emile-Albert Niklaus, *L'éducateur au seuil de l'ère atomique*. Cahiers suisses, *L'Ecole de nos périls*, No 4, 1947, pp. 25—50.
[6] René Hubert, l. c., p. 371.

moyenne surnagent quelques chefs de file, les meilleurs, toujours les mêmes, qu'un esprit de compétition consciemment entretenu maintient en haleine. Si la situation des cancres, des «derniers» est évidemment moins confortable, tant pis pour eux. Dans un tel climat, l'individualisme, l'égoïsme trouvent leur compte, et il y a bien des chances pour que l'arrivisme scolaire devienne un jour l'arrivisme tout court.

L'école traditionnelle a la prétention d'installer dans le cerveau des enfants un maximum de connaissances, parce qu'elle s'inspire des doctrines, essentiellement intellectualistes, du philosophe et pédagogue Herbart (1776-1841). Selon cet Allemand, tout enseignement, partant toute connaissance, est éducative. Aussi préconise-t-il la connaissance encyclopédique, qui doit permettre au sujet de choisir sa voie. La conquête de ce maximum de connaissances impose la fragmentation des disciplines, l'accumulation des matières dans des programmes rigoureusement logiques, mathématiquement dosés, le perpétuel recours à des manuels, à des «condensés» conçus par des spécialistes. La classe elle-même s'organise matériellement de manière à utiliser l'espace au maximum, à loger le plus d'élèves possible. Ceux-ci, associés en paires, prennent place dans d'immuables rangées de bancs séparés par des espaces parcimonieusement mesurés; système facilitant le contrôle et la surveillance de la classe par le maître autant que la dissimulation chez l'élève.

En résumé, et pour nous servir d'une formule saisissante de Suzanne-Marie Durand[7]: «La logique des études est dans l'objet de ces études, et non dans *le sujet* qui en est le récipient.»

Que dire de la nature même des connaissances ainsi distribuées aux bénéficiaires de l'école traditionnelle ? C'est qu'elle est, nécessairement, abstraite, condensée parfois dans un «cours» dont la logique, l'enchaînement des matières, peuvent être d'ailleurs d'un très grand charme. Car l'exposé clair d'un excellent maître demeure, sans conteste, un puissant moyen d'action de ce mode d'enseignement, en dépit du discrédit qui entoure actuellement la leçon didactique.

Or, les pédagogues modernes, unanimement, se refusent à accorder, dans l'éducation, la primauté à la connaissance. «On répète volontiers aux élèves, écrit Roger Cousinet[8], qu'ils doivent aller à l'école pour *s'instruire*. Mais s'instruire, c'est agir, c'est aller à la quête du savoir, c'est le trouver, l'ordonner, le construire, l'utiliser.» Et non pas, ajouterons-nous, le subir, se l'ingurgiter sous une pression extérieure, de gré ou de force, souvent comme une amère potion.

Pourtant, objectera-t-on, l'école dite traditionnelle développe

---

[7] *Loc. cit.*, p. 28.
[8] Roger Cousinet, *Leçons de pédagogie*, P.U.F. 1950, p. 22.

toutes les facultés par une véritable gymnastique intellectuelle, des exercices de mémorisation multipliés, autant d'occasions, pour l'élève, d'entraîner sa volonté, de forger son caractère. Il y a là, sans conteste, une grande part de vérité, à condition toutefois d'éviter les excès et de ne pas étouffer les personnalités sous les automatismes. A condition aussi de choisir judicieusement les thèmes d'application de ces techniques... Loin de nous, en effet, l'intention de contester la valeur primordiale d'un ensemble cohérent de connaissances précises. Pourtant, à une époque où les enfants peuvent entendre à domicile aussi bien une allocution du président de la Confédération qu'une chanson grivoise; de la musique nègre qu'une symphonie de Mozart; où ils viennent en classe avec des illustrés, des quotidiens relatant les grandeurs ou les turpitudes du monde; des journaux sportifs contenant de savants graphiques et profils du parcours du Tour de France; où ils frôlent plusieurs fois par jour la mort par accident de circulation, comprenons qu'ils n'arrivent plus toujours à s'intéresser à un réservoir qu'un robinet cherche à remplir, alors qu'un autre persiste à le vider.

D'ailleurs, disent les contempteurs de l'école traditionnelle, la *gymnastique intellectuelle,* la *volonté,* la *ténacité* même déployées à longueur d'années par l'élève pris dans l'engrenage de cette machine à éduquer, ne procèdent pas, en général, du besoin intime qu'il éprouve de s'adonner à ce genre d'exercice mais bien d'une pression imposée du dehors: la discipline réglementaire, la volonté du maître. Ce qui revient à cultiver, chez l'enfant, un ensemble de qualités passives: docilité, obéissance, soumission même, s'évaporant d'ailleurs en un clin d'œil dans le chahut consécutif à la moindre défaillance de la part de l'autorité[9].

Loin de nous l'intention de faire une fois de plus, le procès d'un système qui, dans son ordonnance, avait au moins satisfait à un souci de logique et que la plupart des pédagogues avaient su corriger, adapter, autant par intuition personnelle que par un souci constant de perfectionnement.

Pourtant, nous devons reconnaître que l'école dite traditionnelle souffre de trois défauts très graves: elle est *purement réceptive,* et traite l'enfant comme un récipient qu'il faut remplir d'une science préalablement mâchée par l'adulte; car elle *méconnaît le véritable psychisme* de l'enfant; elle donne la primauté à *l'objet des études* (ce qui est pensé), au détriment du *sujet* (l'être pensant, ici, l'enfant); elle tend *à développer un ensemble de qualités plutôt passives.*

Or, la vie moderne, et singulièrement la vie dans un Etat démocratique, exige des citoyens engagés à fond et selon leurs aptitudes individuelles; des hommes aptes à juger librement et non selon la

[9] Revoir, à ce propos, la célèbre gravure de Debucourt (1755—1822), *L'école en désordre.*

psychose des masses, propre aux mouvements partisans; des personnes conscientes de leurs responsabilités professionnelles, familiales, civiques; des êtres capables d'initiative, de discernement; des individus assez forts spirituellement pour se soustraire à l'assujettissement des mécanismes sans âmes, propres à notre ère, et résister à l'influence croissante des propagandes.

L'une des «techniques» de l'école nouvelle: l'imprimerie. Introduit dans les classes par C. Freinet, cet «outil pédagogique» permet d'imprimer par équipe le «texte libre», choisi et mis au point collectivement. L'équipe est au travail, une épreuve vient d'être soumise au maître, qui l'examine. Propreté, minutie, *sens des responsabilités* sont indispensables à la réussite d'un tel travail — Ancienne classe de M. Perrot, à Grandval, où l'instituteur avait su réaliser l'équilibre entre le «traditionnel» et le «moderne» en adoptant la solution... du bon sens. (Décembre 1949).

Et Dottrens[10] de dénoncer en ces termes l'hiatus entre l'éducation réceptive ou traditionnelle, et les exigences de l'heure: «Croit-on sincèrement qu'il suffise pendant vingt ans d'exiger la soumission des enfants et des adolescents pour en faire, au jour de leur majorité, des hommes et des femmes conscients de leurs responsabilités? C'est cela la préparation indiquée pour le futur citoyen d'un pays libre ? C'est cela l'éducation du caractère, la culture du jugement et du sens critique, la formation de la personne ?»

[10] R. Dottrens, *Education et démocratie,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1946, p. 79.

On aura compris que le problème dépasse, dans son ampleur, le cadre purement scolaire; à vrai dire, ce qu'il faut retrouver, c'est une pédagogie adaptée au temps présent, qui doit atteindre l'homme «dans la totalité de ses aptitudes corporelles, intellectuelles, pratiques, affectives, spirituelles» et «refaire en lui une unité qui le soustraie aux complications et aux dispersions de la vie sociale»; éducation qui doit «garantir sa liberté en le rendant à lui-même[11]».

Aussi invitons-nous le lecteur à pénétrer dans les principes de l'éducation dite nouvelle, qui est issue de ces graves impératifs.

Dans l'école réceptive, nous l'avons vu, tout entre dans l'enfant; dans l'éducation nouvelle, au contraire, tout sort de l'enfant, qui devient ainsi le point de départ de l'action pédagogique. C'est, on le voit, un changement complet de perspective, que l'on a appelé, non sans emphase, une «révolution copernicienne».

Si les tendances de l'éducation nouvelle méritent d'être examinées avec le plus grand sérieux, c'est notamment parce qu'elles prétendent reposer sur des bases proprement scientifiques; c'est là un fait d'une exceptionnelle importance. Quelle est donc la science qui sert de guide aux pédagogues modernes? C'est la *psychologie de l'enfant* édifiée depuis 1880 environ, par une pléiade de savants, de chercheurs, d'éducateurs, de médecins, de sociologues; celle-ci nous présente, aujourd'hui, un tableau objectif de la nature enfantine, dont nous donnons ci-après les grandes lignes.

Selon les psychologues, l'enfant est avant tout un *être original*, et non un adulte en miniature, ou une espèce d'être imparfait qu'il faut sortir au plus vite d'un stade inférieur. L'enfance a sa nature propre et un ensemble de caractères spécifiques, comme l'adolescence, comme l'âge adulte ou la vieillesse. Elle est caractérisée biologiquement, socialement et psychologiquement par certains traits que les âges à venir ne connaîtront plus: la vie dans le présent, la prédominance de l'affectivité, etc.

Sous une logique enfantine qui nous déconcerte, sous une «morale» si éloignée de celle de l'adulte se cache une extraordinaire richesse d'aptitudes, de sensibilité, d'émotivité. Une des fonctions de l'enfance est précisément de permettre à ces dons magnifiques de se manifester en toute liberté, sans heurts ni chocs, selon l'ordre constant voulu par la nature, ordre que les psychologues ont pu déterminer avec une surprenante précision. L'enfance normale doit donc franchir une succession d'étapes dont chacune correspond à une nouvelle conquête biologique, mentale ou sociale. Tout se passe comme si l'enfant était porté, poussé, hissé par une force intime vers de nouveaux progrès, vers de nouvelles activités.

---

[11] R. Hubert, l. c., p. 375.

Ces sortes de «poussées vitales» correspondent aux «intérêts profonds» dont parlent les psychologues. De ces conquêtes, l'une des plus remarquables est, dans l'ordre biologique, la station droite; dans l'ordre intellectuel, la langue parlée[12].

Les psychologues ont également souligné le caractère sensoriel et moteur de l'intelligence enfantine, qui est, de ce fait, essentiellement pratique et concrète. D'où une activité personnelle remarquable, poussant l'enfant à éprouver, à accumuler des sensations, qui sont les données qualitatives par lesquelles il «comprend» le monde extérieur, en lieu et place des spéculations de l'intelligence abstraite, conceptuelle et logique de l'adulte. Aussi, l'enfant normal va-t-il spontanément vers l'activité; mais les actions qu'il désire accomplir dans l'indépendance ne sont pas toujours celles que lui propose l'adulte!

Mais les psychologues eux-mêmes ont dû reconnaître que la connaissance de l'enfant ne relève pas uniquement de la psychologie. Certes, l'affectif, chez lui, prédomine nettement, et influence profondément sa vie intellectuelle. Pourtant, cette affectivité ne saurait être dissociée des facteurs physiologiques (vie du corps), ni des influences sociales. Ces dernières, notamment, qui émanent des sociétés dans lesquelles l'enfant déroule son existence, englobent la famille, la classe, le maître, les camarades, souvent les animaux, les jouets. La dépendance de l'enfant envers sa famille notamment, est pour ainsi dire totale. Celle-ci lui doit non seulement la ration alimentaire quotidienne, le vêtement et la protection, mais encore, mais surtout une ration de tendresse non moins indispensable. Tant il est vrai qu'une enfance ne saurait évoluer normalement que dans un climat d'affection.

On voit, par cette brève analyse, qu'il est légitime de parler des richesses, des promesses, des dons de l'enfance. Celle-ci, placée dans cette nouvelle perspective, devient une source, que l'éducateur devra faire jaillir. Toutes les tendances modernes s'accordent sur ce point, que *tout doit sortir de l'enfant;* la primauté que nous accordions à l'objet, est rendue au sujet, et cette exigence nouvelle va dicter l'attitude de l'éducateur.

Celui-ci — est-il besoin de le dire ? — devra pénétrer très avant dans la connaissance de l'enfant par l'étude, l'observation, voire l'expérimentation. Dans les Ecoles normales modernes, le cours de psychologie enfantine et juvénile est devenu un axe formateur de première importance, dont l'apport philosophique, d'ailleurs, le dispute, en valeur, à l'utilité purement pratique. Le maître aura tout intérêt à connaître les possibilités d'acquisition de ceux qu'il

---

[12] Voir à ce propos les remarquables travaux de Jean Piaget, p. ex.: *La Genèse du nombre chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1941. — *La Représentation du monde chez l'enfant*, P.U.F., Paris, 1947. — *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1948.

entend instruire; c'est la condition *sine qua non* d'une adaptation judicieuse de son enseignement à l'esprit enfantin. Ceci est encore plus vrai pour la formation morale de l'enfant, où une vigilance avertie et discrète et surtout une grande compréhension permettront à l'éducateur de saisir le moment où son intervention est vraiment nécessaire. Au souci de morigéner, de punir, se substitue alors une attitude de respect et d'effacement qu'il ne faut toutefois pas confondre avec une démission ou une abdication pure et simple. Car, à vouloir faire de l'enfant l'agent de sa propre éducation, certains ont exagéré jusqu'à affirmer que l'enseignement du maître n'est utile que pendant les moments où il n'enseigne pas ... Ce qui réduisait son rôle à celui d'un spectateur passif, alors que la connaissance des lois de la psychologie enfantine révèle au maître, tout au contraire, où, quand et comment l'enfant a besoin d'être aidé, guidé, soutenu, encouragé, consolé, entraîné ... et surtout redressé dans son équilibre, si fréquemment atteint par la vie moderne.

La première exigence de l'éducation nouvelle est donc une *claire et juste vision de la nature enfantine,* qui forme la trame sur laquelle sera tissée l'institution scolaire. Ceci modifie totalement la fonction, le rôle de l'éducateur, qui ne sera plus, dès lors, un distributeur de connaissances, mais bien un entraîneur. Car le but de son action n'est plus, ou mieux, n'est plus uniquement de transmettre à l'enfant une certaine somme de connaissances, mais de provoquer, de favoriser l'épanouissement de ses aptitudes. Chacune de celles-ci vient à son heure et correspond à un genre d'activité — manuelle ou intellectuelle — qui permet son épanouissement complet. Dans les écoles maternelles ou froebeliennes, on a pu réaliser à la perfection la concordance entre les exigences de la nature enfantine et l'action pédagogique: d'où la réussite complète de ce genre d'institution. Il est un autre domaine où l'on s'accorde à reconnaître «l'accord foncier entre les données psychologiques et les résultats les plus récents et les plus avancés de l'expérience pédagogique[13]»; c'est celui de l'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire. Là, en effet, on constate qu'un long empirisme a conduit les pédagogues à développer des programmes et à appliquer des méthodes qui recoupent à la perfection les données psychologiques modernes, «convergence qui est loin d'être commune à toutes les branches de l'enseignement[14]».

Pour développer les aptitudes de l'enfant, l'école nouvelle nous propose de *faire agir* l'enfant en permettant à son besoin naturel d'activité, de s'épanouir librement. C'est le grand principe de l'école dite active, dénomination d'ailleurs malheureuse parce qu'équi-

---

[13] Jean Piaget, *Remarques psychologiques sur l'enseignement élémentaire des sciences naturelles. L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire,* Bureau intern. de l'éduc. publ. No 110, Genève, 1949.
[14] Ibid.

voque, ou de l'éducation fonctionnelle[15]. Celle-ci s'efforce en effet de déclencher l'activité par des excitants internes et repose sur deux lois psychologiques (ou mieux: psychobiologiques) fondamentales. L'une affirme que *tout besoin tend à provoquer les réactions propres à le satisfaire;* l'autre, que *toute conduite est dictée par un intérêt.* Il en résulte, écrit M. Louis Meylan[16], que, «pour faire agir un être

Autre outil précieux et fondamental de l'école nouvelle: le fichier à documentation. Cette jeune fille s'y renseigne sur un sujet choisi librement ou avec l'aide du maître. Développement d'une autonomie plus ou moins accentuée de l'élève. — Classe de M. Perrot, Grandval (décembre 1949).

humain dans le sens jugé désirable (pour faire acquérir à un élève certaines connaissances ou lui faire contracter certaines habitudes), il suffit de le placer dans des circonstances telles qu'il ait besoin de ces connaissances, ou qu'il l'intéresse d'accomplir les actes qui contribueront à établir en lui cette conduite». Ainsi, *mobiliser l'activité de l'enfant* et *partir des intérêts profonds qui sont dans sa nature* sont les deux fondements de l'éducation nouvelle. *Partout où les circonstances ont permis l'application sans réserve de ces principes,* ils ont provoqué une transformation profonde du rôle du

[15] Voir à ce propos: Ed. Claparède *L'éducation fonctionnelle. Actualités pédagogiques,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1946.
[16] *L'Educateur,* No 29, 1. IX. 51. Montreux, 1951, p. 7.

maître, des méthodes, de l'attitude de l'élève envers son travail, du climat de la classe, des programmes, etc.

Le rôle du maître d'abord. L'éducateur devient ici un éveilleur d'aptitudes et d'idées, un organisateur qui saura créer l'ambiance, le milieu, le cadre matériels et moraux où se déroule la vie quotidienne de la classe. Le local lui-même est agencé et meublé d'une manière avenante. Plus d'estrade du haut de laquelle le maître, assis à son pupitre, domine symboliquement le petit peuple des enfants; plus de bancs fixes, ces sortes d'étaux qui imposent à l'élève une attitude qui est une insulte à la physiologie. Le maître, abandonnant son olympique isolement, est parmi ses disciples, et dispose, comme eux, d'une table mobile et d'une chaise; la classe s'adapte alors, dans sa disposition, aux conditions de l'enseignement. Un souci d'esthétique, de renouvellement, qui se traduit par une décoration de bon goût, relègue au rang de vilain souvenir les parois froides et nues des anciennes écoles.

Les méthodes[17]. *Celles-ci font une large place aux recherches personnelles,* avec leurs trois phases: recherche des documents, élaboration, expression. L'enfant — ou un groupe d'enfants — choisit seul ou à la suggestion du maître, un thème d'étude. Il recueille lui-même la documentation s'y rapportant, ce qui implique une série de démarches, de recherches, dans lesquelles l'initiative personnelle, l'ingéniosité, la volonté, bref, l'intelligence au sens le plus large du terme, ont l'occasion de s'exercer librement. Le fichier à documents de la classe, organisé collectivement, sert évidemment de base à ce travail.

L'élaboration est la seconde étape de cette activité. Il s'agit de réduire le dossier souvent volumineux des documents recueillis en une petite somme, un abrégé de connaissances très précises: d'où exercice de l'esprit critique, du jugement.

L'expression enfin, sous la forme d'une petite monographie ou d'une «conférence» avec documents à l'appui, permet à l'élève de parfaire son travail par une touche, une note personnelles souvent révélatrices de qualités et de talents que la traditionnelle «composition» laissait sous le boisseau, et pour cause. Ainsi s'élabore dans la classe le «journal de vie», le «livre de vie». La technique du texte libre est de la même veine. L'on entend par là une rédaction généralement brève sur un sujet choisi librement; ceci permet à l'enfant de donner libre cours à sa fantaisie, de confier à la page blanche ses peines, ses joies, ses sentiments. L'école nouvelle utilise largement cette technique dans l'acquisition de la lecture, de l'élocution, du dessin même. Cependant, «le texte libre n'est pas un simple document syntaxique: il est surtout une manière de test

[17] Nous ne pouvons entrer ici dans le détail des méthodes et des techniques de l'Ecole nouvelle. Voir à ce sujet, p. ex. Ad. Ferrière, *L'Ecole active,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1922.

psychologique et social; par lui, on comprend l'action du milieu sur l'enfant, et, réciproquement, l'action de l'enfant sur le milieu[18]».

A côté de productions banales, plates et insignifiantes, le texte libre révèle de véritables chefs-d'œuvre enfantins! Alors intervient l'imprimerie scolaire, une des géniales innovations du pédagogue français Freinet. Le texte, soigneusement mis au point, est imprimé par l'enfant lui-même qui, œuvrant alors dans une petite équipe, développera ses qualités d'ordre, d'attention, de soin, de précision, en même temps qu'il acquerra le sentiment de la solidarité. De tels travaux, réunis en un livret, pourront être remis aux parents des élèves, ou échangés. La classe est alors tirée de son isolement. Le monde s'ouvre à elle, et l'enfant de nos cités horlogères partagera, grâce à l'échange des journaux de classe, les peines et les joies du petit Breton[19].

Le dessin, que l'enseignement traditionnel avait réduit au rang d'une activité de copiste, est enseigné dans le même esprit. Il devient alors un moyen de libre expression dont la sincérité peut être telle que le «dessin spontané» est considéré, à l'heure actuelle, comme un test psychologique de haute valeur. «Expression et libération, le dessin des enfants, petits et grands, est d'abord d'une absolue sincérité. Leurs auteurs nous disent à la fois ce qu'ils savent du monde et ce qu'ils ressentent en face de lui. La vue globale des choses, le manque de proportion des détails, dont certains prennent un relief étonnant, donnent souvent un aspect saisissant à telle ou telle création[20].»

A lire ce qui précède, on aura compris que *l'attitude de l'élève envers son travail scolaire* est profondément modifiée dans les classes nouvelles. Les stimulants extérieurs dénoncés déjà par Rousseau (voir plus haut) étant supprimés et remplacés par l'intérêt profond et spontané qui s'attache à un objet d'étude choisi librement, l'enfant, mû par un ressort intérieur, s'engage tout entier, et joyeusement, dans une activité où participe la totalité de son être. C'est bien un nouveau mode ou *style de vie* qui s'installe alors dans le petit peuple des enfants, à qui l'éducateur a permis de découvrir la liberté. Aussi, le climat des véritables classes nouvelles est-il caractérisé par une discipline parfaite, un ordre matériel voulu et minutieusement conservé par les élèves, qui évoluent dans une atmosphère de détente et de joie[21].

Nous avons déjà signalé que l'Ecole nouvelle a fait de l'*intérêt* l'unique pivot de son activité. Le moment est venu de préciser la

---

[18] Elise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, p. 32. Editions de l'Ecole moderne française, Cannes (A.-M.), 1949.

[19] Plusieurs instituteurs jurassiens «éditent» ainsi leur «Journal de classe». Le dernier en date, intitulé «Espoir», est celui du Foyer jurassien d'éducation.

[20] Eliat Perroy, *Les enfants ont besoin de dessiner*. Numéro spécial sur l'enfance de France. Illustration, 1951.

[21] Consulter à ce sujet l'ouvrage de Maria Montessori, *L'enfant*, Desclée de Brouwer & Cie, Paris, 1936.

portée de ce terme dans l'esprit des novateurs. Il convient donc de rappeler que le promoteur de la «pédagogie de l'intérêt» fut un médecin belge, le Dr Ovide Decroly[22], qui, en raison d'une solide formation dans les sciences biologiques, se rappellera constamment que *la conservation de l'individu et de l'espèce* et *l'adaptation au milieu* sont les facteurs primordiaux de toute «aventure protoplasmique». Les instincts les plus élémentaires convergent vers ces deux «intérêts supérieurs» et conditionnent, finalement, les *besoins* essentiels de tout être vivant. Voilà donc la jonction opérée entre l'intérêt et le besoin, même aux stades les plus primitifs de la vie. Il n'y a nulle raison d'exclure l'être humain de ces impératifs biologiques; plus complexes, ils n'en constituent pas moins, selon Decroly, la base de l'affectivité et de toute intellectualité; ils conditionnent finalement nos sentiments, nos pensées, nos activités. Les intérêts éducatifs se confondront par conséquent avec les intérêts-besoins; il suffira de choisir ces derniers au niveau des tendances les plus instinctives, les plus vitales, et ils donneront le branle à l'activité de l'enfant, à la manière d'un ressort agissant du fin fond de son être.

Le Dr Decroly retint quatre grands besoins primaires, qui devinrent des «centres d'intérêt» autour desquels la matière d'enseignement allait s'ordonner: *besoin de se nourrir; besoin de se défendre contre les intempéries; besoin de se défendre contre les dangers et les ennemis,* ou, si l'on préfère, d'assurer sa sécurité; *besoin d'agir.* Certes, les programmes traditionnels contiennent la plupart de ces matières, mais en «ordre dispersé»; Decroly les lie entre elles et les adapte aux nécessités vitales de l'élève. Les matières se groupent alors en cercles concentriques, l'horizon allant ainsi sans cesse en s'élargissant, au rythme du développement mental de l'enfant. A l'éducateur d'allumer le foyer, puis d'entretenir le feu dévorant et sacré de l'intérêt...

Il convient de signaler ici le grief le plus grave peut-être qui soit formulé contre la pédagogie de l'intérêt, et, en général, contre l'école active: c'est qu'elle supprime l'effort ou, en tout cas, tend à le réduire. Grief justifié si le système éducatif nouveau dévie vers une «pédagogie du vouloir plaire», si l'intérêt-caprice se substitue à l'intérêt-besoin. Mais ce serait là trahir les intentions des novateurs qui ne bannissent l'effort accompli sous des pressions extérieures à l'enfant que pour lui substituer un effort d'une essence supérieure: celui que l'on s'impose à soi-même.

Parmi les tendances louables de l'école nouvelle, il convient de relever aussi celle *d'engager l'institution scolaire en pleine vie.* Les novateurs reprochent en effet à l'école dite traditionnelle de vivre

[22] 1872—1932.

en vase clos, dans un monde pétri d'abstraction, dont les rites et les activités obligent l'enfant à rompre avec les milieux auxquels il s'incorpore naturellement: famille, nature, etc. Il faut bien reconnaître que cette rupture de l'école avec la vie réelle existe toujours d'une manière plus ou moins prononcée, car l'école aura toujours une part d'artificiel. Pour réduire celle-ci au minimum, l'éducation nouvelle pose en principe que «le milieu naturel de l'enfant doit être le point de départ de sa culture». D'où la transformation des programmes en fonction de cette donnée, l'adaptation de l'architecture du bâtiment scolaire à un style plus «familial», l'accord des travaux scolaires au rythme saisonnier, l'introduction, dans la classe, d'une abondante documentation: journaux illustrés, films, émissions radiophoniques, à titre de complément de l'observation directe. Celle-ci s'étendra du brin d'herbe à la société humaine; le livre, adjuvant précieux que l'école nouvelle ne bannit point, donnera ses compléments d'information à l'élève qui aura su l'interroger.

Dans un autre ordre d'idées, la psychologie de l'enfant nous révèle les étapes de l'évolution des tendances sociales de l'enfant. Celui-ci ne parvient à la «maturité sociale» que lentement, après avoir vécu une série parfaitement connue d'«événements sociaux»[23] allant de la *communauté maternelle*, caractéristique de la phase infantile, jusqu'à la fixation sociale par le choix professionnel, propre à la maturité. Or, force est de reconnaître que la pédagogie traditionnelle néglige complètement cet aspect du problème de l'éducation. Au contraire, l'installation matérielle, l'attitude intellectuelle et morale de l'éducateur et des élèves, tout concourt à séparer les enfants les uns des autres, alors qu'il ressort fortement des travaux de J. Piaget, par exemple, que la coopération entre enfants est un facteur primordial de leur formation sociale.

La pédagogie nouvelle nous invite donc à vouer un soin tout particulier à *l'éducation des tendances sociales* et nous en donne les moyens: il faut abandonner résolument l'ancienne méthode individualiste et *transformer la classe en une véritable communauté scolaire.* Dans la société enfantine que devient alors la classe, il suffit de respecter les liens qui, naturellement, s'établissent entre les enfants. Il est vrai que l'installation matérielle de la classe en sera profondément modifiée, puisqu'elle devra permettre aux élèves de communiquer entre eux, de se grouper, de faire équipe. Tout, dans la

[23] Ces «événements sociaux» sont, dans les grandes lignes, les suivants: *phase infantile* (0—1 an): vie parasitaire, communauté maternelle; *première enfance* (1—3 ans): intégration au groupe familial; *seconde enfance* (3—7 ans): couple enfantin, petits groupes; *troisième enfance* (7—11 ans): scolarisation primaire, formation des bandes; *préadolescence* (11—14 ans): scolarisation secondaire, opposition des sexes, opposition des générations; *adolescence* (14—18 ans): équipes d'adolescents; *maturation* (après 18 ans): scolarisation supérieure, associations; *maturité et vieillesse* (de 20—25 ans à la mort): fixation par le choix professionnel. — (D'après René Hubert.)

classe, devient le bien des enfants, qui, se sentant propriétaires, prennent grand soin des objets appartenant à la communauté. Les collections et les richesses de la classe vont en augmentant «de génération en génération», le matériel scolaire est respecté, soigné, entretenu... et non plus méprisé, dégradé, parce qu'anonyme.

Quant au mauvais esprit de compétition, il est banni de la petite communauté scolaire et remplacé par l'entr'aide et le dévouement à la collectivité. Il en va de même des notes; or, si celles-ci sont conservées, elles n'ont plus leur sens absolu. L'enfant s'en servira pour se comparer à lui-même et ce n'est plus un petit camarade qu'il devra dépasser, mais... sa propre personne. Qui donc contestera la solidité des bases morales d'un tel édifice?

Les enfants, nous pouvons l'observer tous les jours, aiment à travailler de leurs mains; pourtant, l'école traditionnelle qui, systématiquement, mettait l'accent sur l'intellectualisme, avait laissé de côté le *travail manuel* ou ne voyait en lui qu'un palliatif, un contrepoids à des programmes bourrés de matières abstraites. Autrement dit, elle opposait le travail intellectuel au travail manuel, subordonnant, sciemment ou inconsciemment, le premier au second. Or, — et ceci est un des aspects les plus caractéristiques de l'éducation nouvelle — celle-ci unit intimement les deux modes d'activité et s'organise de manière à pouvoir enchaîner continuellement la pensée à l'action. Ainsi, l'école nouvelle est en réaction contre le règne du parchemin signé et paraphé et *remet en honneur les métiers et les admirables productions de l'intelligence artisanale.* En incorporant le travail manuel dans l'éducation de l'homme complet, l'école nouvelle tisse des liens entre l'intellectuel et l'ouvrier; elle cimente entre eux l'esprit de solidarité. Produit de la main, produit de l'esprit sont indissolublement associés; car «c'est l'intelligence de l'homme qui a fait de la main l'outil qu'elle est pour lui[24]».

On connaît *les dons d'invention et de création de l'enfant.* Pourtant, l'école réceptive traditionnelle n'avait cure de les laisser s'épanouir, voire de les développer. L'éducation nouvelle, au contraire, s'organise de manière à favoriser l'éducation artistique de l'enfant en mettant à sa disposition un matériel très divers, propre à déclencher, puis à développer son activité créatrice: modelage, linogravure, peinture, dessin, découpage, broderie, tissage, poterie, etc. Ces activités, nous le répétons, sont toujours libres et spontanées.

Le lecteur aura sans doute été frappé par la cohésion, du moins théorique, du système éducatif nouveau. Cet édifice sans fissure, où tout se tient, abrite des classes dans lesquelles le problème de la discipline (pierre d'achoppement de toute pédagogie) ne se pose plus, et pour cause.

---

[24] Pensée d'Aristote.

Expliquons-nous. Oeuvrant au sein d'une communauté scolaire bien unie, où il s'épanouit à l'aise, l'enfant adhère bientôt spontanément à une «règle de vie» dont la nécessité lui apparaît, patente, tout au long de la vie du petit groupe. Alors que l'école réceptive appelait fatalement le système disciplinaire répressif, l'école fonctionnelle, au contraire, développe une discipline toute personnelle, intérieure. L'enfant apprend très tôt à diriger sa vie, non pas au gré de ses fantaisies, mais vers un idéal moral qu'il accepte sans réserves. Peu à peu, il se plie à quelques «lois» de la communauté et, sans menaces, sans punitions, adhère à l'ordre des choses. Il ne s'agit pas ici d'une pédagogie libertaire, mais bien d'un *apprentissage de la liberté* — sans doute le plus subtil et le plus important de tous les apprentissages, où le maître, discret, prudent, réservé et, cependant, toujours présent, verra bientôt dans sa communauté scolaire le reflet de sa propre valeur morale.

On voit par ce bref exposé des principes de l'éducation nouvelle que celle-ci est aujourd'hui une réalité.

Aussi le grand congrès des instituteurs romands, qui s'est tenu à Lausanne, les 24 et 25 juin 1950, et auquel assistaient plusieurs dizaines d'instituteurs jurassiens, s'est-il rallié résolument à l'esprit de l'éducation nouvelle, «idéal que doit adopter l'école publique, et dont ses serviteurs doivent s'inspirer[25]».

A la suite d'une conférence que nous avons eu l'honneur de donner, le 29 juillet 1950, au Synode d'Ajoie, à Boncourt, on décida, sur la proposition de M. Borruat, actuellement directeur du Foyer jurassien d'éducation, de retenir comme sujet d'étude pour le Congrès pédagogique jurassien de 1952, le thème suivant: *Application pratique des méthodes nouvelles d'enseignement dans le cadre de l'Ecole jurassienne.* Déjà, les synodes d'Ajoie (rapporteur: M. Cramatte, inst.), de Delémont (rapp.: M. Baillif, inst.), de Bienne (rapp.: M. Hirschi, inst.) se sont prononcés pour une évolution lente, mais sûre vers l'école nouvelle, dont l'esprit et les techniques devront peu à peu pénétrer dans nos classes et inspirer nos éducateurs. Il est à noter que nos écoles normales devront, elles aussi, s'inspirer largement de la nouvelle philosophie de l'éducation, tout en devenant de véritables centres d'information, où l'instituteur pourra toujours trouver les directives théoriques et pratiques, propres à l'aider dans sa délicate mission.

Nous avons la certitude que les éducateurs de notre peuple jurassien sauront trouver la bonne voie et demeurer, en cette subtile matière, *fidèles au bon sens et à l'esprit de mesure* qui lui sont propres.

---

[25] Ad. Ischer, *Ecole publique et Education nouvelle.* Livret-souvenir du XXVIIe Congrès de la Société pédagogique romande, à Lausanne, Montreux, 1950, p. 104.