Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 44/1953 (1953)

Artikel: Méthodes nouvelles et discipline
Autor: Ischer, Adolphe
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-114128

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: 13.07.2025

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

Méthodes nouvelles et discipline

La grande difficulté est de discipliner véritablement l'homme.
MARIA MONTESSORI.

L'introduction des méthodes nouvelles dans une classe s'accompagne nécessairement d'un effort du maître, orienté vers l'abandon des sanctions, vers l'établissement d'une discipline plus libérale. Or, si d'innombrables travaux, souvent de valeur, précisent la méthodologie fonctionnelle, rares sont ceux qui, dépassant le problème didactique, le situent dans le cadre d'une organisation de classe et d'une conception de la discipline renouvelées.

Qu'arrive-t-il trop souvent ? Le problème technique est résolu, ou plutôt il paraît l'être, mais celui du climat de classe ne l'est guère. Maigre, bien maigre résultat ! L'instituteur, qui pourtant s'use à apporter un enseignement de qualité, constate avec tristesse que quelque chose ne joue pas : le bavardage, l'inattention, la négligence et le désordre s'installent... et diminuent à tel point l'efficacité de ses efforts qu'il se décourage. Il n'a pas su vaincre la grande difficulté dont a parlé Maria Montessori, celle de discipliner véritablement l'enfant... ; il a mis l'accent sur les techniques, oubliant qu'elles n'ont de valeur qu'au service de l'esprit. Mais l'esprit était absent...

* * *

De telles expériences, malheureusement fréquentes, jettent le discrédit sur l'école fonctionnelle. Les parents, même les mieux intentionnés, s'inquiètent ; les membres des autorités scolaires sceptiques, en appellent à la tradition (« de notre temps » disent-ils) oubliant que l'école, ce petit cosmos, est à l'image de la vie et que la vie a évolué.

La presse fait chorus ! Ne lisait-on pas, il y a quelques mois, dans un des grands quotidiens vaudois, les lignes suivantes :

« On peut se demander si le plus grand ennemi de l'école n'est pas présentement... la pédagogie elle-même, qui a inventé « l'école active » et la « discipline libérale », deux idées vieilles comme le monde et qui, apprêtées à la sauce contemporaine, ont déjà fait pas mal de dégâts chez nos enfants ».

Gageons que si les parents, les commissions scolaires, les correspondants des journaux n'avaient affaire qu'à d'authentiques réalisations de l'école fonctionnelle, ils s'y rallieraient : la compréhension succéderait à l'étonnement et à la critique.

« On veut nous faire croire que le malaise relatif à l'école vient des excès commis dans l'application des méthodes nouvelles. » Cette réflexion indignée de G. Dubal est pertinente ! L'école contemporaine cherche sa voie : restée traditionnelle de structure, elle essaie de mouler dans cette forme des techniques actives, techniques qui n'acquerraient leur pleine valeur qu'au service d'un esprit nouveau. Les réalisations authentiques sont rares. Cette « école active » et cette « discipline libérale » qu'on nous reproche ne sont encore, la plupart du temps, que des promesses ou des demi-réalisations « accommodées à la sauce contemporaine » (sic). Effort sympathique mais maladroit vers un idéal lointain ! Effort qui parfois avorte : l'activisme désordonné n'est alors que la caricature de l'école active et le défaut de discipline ne peut prétendre à la discipline libérale !

Les trois formes de discipline

> On trouve, sur le plan moral, les trois types de méthodes pédagogiques que nous avons distingués sur le plan intellectuel : méthodes didactiques, méthodes intuitives, méthodes actives.
>
> R. Hubert.

Ces trois formes de discipline, René Hubert les a longuement et remarquablement analysées dans son « Traité de pédagogie générale » (Presses Universitaires de France, 1949). De son côté, François Châtelain, dans la revue « L'Ecole nouvelle française » (N° 10, 1952), a pour la première fois proposé aux instituteurs une solution pratique et possible du problème de la discipline scolaire, enrichissant du même coup le vocabulaire pédagogique du terme qui manquait encore pour caractériser cette forme évoluée mais précise du climat scolaire, qu'il a appelée la *discipline active*. Nous adopterons ce vocable qui remplace avec bonheur ceux dont nous sommes obligés de nous servir : celui, trop vague, de discipline libérale, celui, trop révolutionnaire, d'autonomie des écoliers (qui, équivoque, pourrait convenir au régime libertaire fort éloigné de notre idéal), celui enfin, trop pragmatique et peu élégant, de self-government.

* * *

La discipline active ne prendra tout son relief, tout son sens, que si nous l'opposons aux deux autres formes possibles de discipline que

nous allons examiner. Notre étude n'aura ni la profondeur, ni la richesse du travail de R. Hubert, ni l'élan des pages de F. Châtelain.

Elle aura toutefois un mérite : c'est d'être le fruit de longues réflexions, c'est d'être sincère.

Au cours de nombreuses années d'enseignement primaire, nous avons simplement, presque sans y penser, résolu pour notre part, dans une petite classe de la montagne, le problème de la discipline scolaire ; mais nous l'avons retrouvé, ce problème, et nous nous y sommes achoppé, dans une classe de ville, essayant de le maîtriser par des moyens pas trop répressifs. Les années que nous avons passées dans l'enseignement secondaire nous ont montré ce problème sous un nouveau jour, dans une structure scolaire où l'instruction prime, où l'éducation, vu le compartimentage des « branches », est bien difficile à introduire. Puis, en qualité de directeur d'école, nous l'avons de nouveau retrouvé et nous avons pu constater d'une part, combien il est fonction de la personnalité des maîtres, d'autre part, combien il s'exacerbe dans les grands bâtiments scolaires, œuvres regrettables de la pensée pédagogique de nos aînés. Des voyages d'étude nous ont persuadé qu'il est le même partout, qu'il est un des signes de ce temps et que l'état d'esprit des enfants, si finement analysé par A. Chabloz dans une série d'articles de l'« Educateur » (Nos des 26 novembre et 3 décembre 1949 et du 7 janvier 1950), se révèle un fait général. Enfin, nous essayons actuellement, dans les classes expérimentales rattachées à l'Ecole normale de Neuchâtel, de trouver une solution au problème de la discipline, grâce à la collaboration d'une équipe remarquable d'institutrices et d'instituteurs qui ne se contentent pas du régime traditionnel, si facile mais si grave de conséquences...

La discipline traditionnelle

Dans son ouvrage « Education et démocratie », R. Dottrens a étudié le développement historique de l'école, a démontré combien un long passé pendant lequel l'éducation a toujours été freinatrice et corrective pèse encore actuellement sur notre pédagogie. Jusqu'au XXe siècle, les éducateurs ont cherché à mouler l'enfant, persuadés (R. Hubert) « qu'il était nécessaire et possible de passer de l'hétéronomie à l'autonomie de la volonté ».

Le régime répressif est la forme de discipline qui convient logiquement à cette éducation-là et on ne s'étonnera pas de le voir universellement employé, de l'antiquité à nos jours. Il procède du didactisme (voir cit. R. Hubert p. 2) et s'exerce heureusement de plus en plus par la douceur, par la persuasion plutôt que par la force.

Car répressif ne veut pas forcément dire féroce ! On a donc, à travers les âges, toutes les nuances entre une discipline de fer et des

tentatives d'éducation attrayante. Mais pour que Montaigne puisse écrire : « Combien leurs classes seraient plus décemment jonchées de fleurs et de feuillées que de tronçons d'osier sanglants ! » il fallait que certains maîtres d'école, encore à la Renaissance, aient de l'éducation une conception bien draconienne.

Mais, douce ou dure, la discipline traditionnelle a des traits communs :

Elle est imposée du dehors à l'enfant, elle est établie par l'adulte. Elle cherche à « discipliner » l'écolier, à lui donner par là de bonnes habitudes de tenue, de silence, de travail, à lui inculquer l'obéissance, vertu majeure de l'édifice.

On fait certes appel à sa conscience et à son intelligence, mais aussi à tout un système gradué de récompenses et de punitions, destinées à venir au secours de la volonté faible ou rebelle de l'élève. Etant donné la psychologie de l'écolier, ces récompenses et ces sanctions, qui devraient être seulement des moyens, sont considérées comme des buts : les points, par exemple, deviennent pendant des années le motif déterminant de ses actions.

Ce régime de coercition, de soumission à un règlement extérieur, présente des avantages incontestables sur le plan de l'organisation scolaire : classe silencieuse, devoirs bien faits, leçons régulièrement apprises ; acquisition d'habitudes d'ordre, de régularité, de travail, de silence. Il peut donc, pour beaucoup d'enfants, contribuer à leur formation morale et F. Châtelain, à qui nous venons, dans les lignes qui précèdent, de faire quelques emprunts, ne craint pas de dire qu'il lui paraît encore cent fois meilleur que l'anarchie et le laisser-aller que nous rencontrons quelquefois aujourd'hui.

* * *

Mais la discipline traditionnelle présente, surtout pour la formation morale de l'enfant, de graves dangers : « Elle n'élève pas la conscience de l'être au-delà d'un strict conformisme et aboutit à un réalisme moral exactement parallèle au verbalisme intellectuel », déclare J. Piaget. Elle n'est donc pas une véritable éducation... La véritable éducation naît des expériences de la communauté enfantine. A l'appui de cette déclaration, citons encore J. Piaget : « Pour toucher le noyau vital de l'âme enfantine un enseignement moral doit venir après et non avant l'expérience vécue ».

Dans le régime répressif l'interdiction précède l'expérimentation. L'enfant s'interroge, blâme ses pulsions, se juge coupable sans savoir vraiment de quoi, acquiert des sentiments d'anxiété. Son besoin de sécurité se trouve frustré. Ou bien il s'habitue à ne plus faire ses expériences, à s'en remettre toujours aux adultes. Il ne passera pas, sur le plan moral, de l'hétéronomie à l'autonomie. A. Rey ne nous

contredira pas, lui qui a étudié les divers « ratés de l'autonomie » qui prennent racine dans ces mauvaises régulations de l'enfance.

Livré à un état de sujétion continuelle, l'enfant qui ne démissionne pas laisse s'infiltrer en lui des sentiments de lutte avec tout ce qu'ils comportent d'hypocrisie et de dissimulation. R. Hubert déclare que « le didactisme extrême et exclusif ne laisse d'autre alternative que de faire des consciences serviles ou des consciences anarchiques ».

On a corrigé la discipline autoritaire en la complétant par un enseignement dont les « leçons de morale » de l'école laïque française sont un exemple connu, guère convaincant ! Ce qu'on en peut écrire ici, c'est qu'elles n'échappent pas à la critique de J. Piaget (voir plus haut). De plus, elles ne sont guère efficaces, ajoutées qu'elles sont, plutôt qu'incorporées, à l'existence de la communauté des gosses... Aussi G. Viatte a-t-il pu dire : « En prétendant moraliser on en arrive, sans s'en douter, à supprimer la morale, car on met le subordonné dans l'impossibilité de prendre ses propres responsabilités. On oublie qu'il ne saurait y avoir vie morale que là où il y a liberté. »

Si l'éducation autoritaire a pu valoir dans le passé c'est que, tant à l'école que dans la famille, elle agissait par la vertu de l'exemple. Le « régent » et le pasteur, habillés de noir, distants et sérieux, symbolisaient aux yeux des enfants soumis d'autrefois un idéal quasi inaccessible. De même les pères : « Il y avait des actes qui ne pouvaient être accomplis parce qu'ils compromettaient cette espèce de liaison affective mystérieuse qui unissait tous ceux qui portaient le même nom. (...) Le didactisme a perdu son efficacité pratique quand les jeunes ont cessé d'embrasser la profession de leurs pères, de se marier au gré des pères, de passer leur vie sous leurs yeux. Le mobilisme moderne, en disloquant le clan patriarcal, a rendu nécessaire le recours à d'autres méthodes de formation morale ». (R. Hubert.)

Ainsi, malgré l'incontestable facilité que le régime répressif présente, malgré ses avantages que nous ne nions pas (silence, régularité, ordre), les philosophes, les psychologues et les pédagogues s'accordent à le condamner.

Notons que, pratiquement, il n'est pas compatible avec l'emploi des techniques modernes qui mettent en relief la responsabilité individuelle et celle de l'équipe.

E. Chartier, sous le pseudonyme d'Alain, dans ses « Propos sur la pédagogie » (1932), en aura été le dernier défenseur, comme L. Agassiz fut, au siècle passé, le dernier avocat du fixisme biologique.

Le régime libertaire

Il se rattache à ce que R. Hubert (voir cit. p. 2) a appelé les méthodes intuitives, « méthodes qui prétendent, en faisant une confiance absolue à la nature de l'enfant, la laisser se développer en toute liberté

avec la conviction qu'elle aboutira d'elle-même, si aucune influence adulte ne l'entrave ou ne la détourne, à l'épanouissement de la moralité ».

Si R. Hubert associe le régime libertaire à l'intuitisme intellectuel, comme il a associé le régime répressif au didactisme intellectuel, c'est que ses protagonistes estiment qu'il suffit à l'enfant d'ouvrir les yeux sur la réalité pour se pénétrer de sa signification [1].

La non-intervention, pédagogie morale négative, est contenue en puissance dans J.-J. Rousseau. Ellen Key, Tolstoï, Gurlitt, B. Otto, Wynecken en furent, au début du siècle, les apôtres. Mise en pratique, elle a toujours été infirmée par les faits eux-mêmes. Dans les cas les plus favorables, elle s'est muée en une expérience plus ou moins réussie de self-government, dans les autres elle a pris fin sans résultat et a été remplacée par le régime répressif.

Il vaut la peine, pour vraiment comprendre le régime libertaire, de s'arrêter à l'expérience la plus caractéristique qui en ait été faite, celle des communautés scolaires d'Hambourg (1919). J. R. Schmid en a donné une étude critique très fouillée, véritable cours de pédagogie par défaut : *(Le maître-camarade et la pédagogie libertaire, 1936.)*

Les communautés scolaires de Hambourg (Gemeinschaftsschule) — Sociologiquement, c'est l'aboutissement logique des courants d'émancipation sociale du XIXe siècle..., émancipation de l'homme, de la femme, de l'enfant. C'est également un mouvement lié à la lutte interne allemande contre le pangermanisme, contre l'esprit de caste prussien. La plupart des maîtres de Hambourg ont été auparavant des Wandervögel, ont fait partie de ce mouvement subversif de jeunesse. C'est, enfin, une pédagogie née du climat de la défaite de 1918, de la remise en discussion de toutes les valeurs.

Ce n'est pas une école de la faiblesse ; c'est, voulue, la pédagogie radicale, la forme extrême de l'éducation nouvelle.

La communauté scolaire n'est même plus une école. C'est, créée de toutes pièces, une nouvelle institution qui pourrait remplacer l'école. Pour son exégète W. Paulsen, c'est une victoire sur l'école.

La communauté scolaire fait table rase de toutes les méthodes.

Le maître devient le maître-camarade, il entre dans la communauté enfantine. L'enfant n'est plus l'être de la pédagogie traditionnelle, en état d'imperfection et qu'il faut préparer à la vie. Il est, pour W. Paulsen, à un âge de la vie qui possède son propre but. Pour un peu, l'âge adulte serait celui de la sénilité ! Pas de préparation à la vie, pas de préparation à la profession !

[1] Dans l'histoire des méthodes, on distingue trois paliers : autrefois les *méthodes déductives* ; dès la Renaissance, d'abord timidement, puis très généralement depuis Herbart, les *méthodes intuitives* ; nous en sortons à peine pour passer aux *méthodes actives*. Le fait que le régime libertaire procède philosophiquement de l'attitude dépassée de l'enseignement intuitif, le condamne déjà.

Surtout, pas de but sociologique, ni de but moral ou philosophique préconçu. C'est, exacerbée, la réaction que les personnalistes auront plus tard. Elimination intégrale de l'influence de l'Etat et de l'Eglise qui a toujours été forte en Allemagne.

Les témoignages de maîtres engagés dans l'expérience montrent quel était le climat éducatif de telles « écoles » :

Liberté presque absolue ! Groupe élastique, choisi par l'enfant, sans restriction d'âge, d'intelligence, de sexe. Abstention de mesures répressives, de notes ; même la mention bien ou mal est proscrite parce qu'elle étiquète l'enfant !

La communauté scolaire doit s'organiser d'elle-même, à partir de l'anarchie. La limite entre les droits et les devoirs n'est pas tracée d'avance, elle va naître de l'expérience. La vie en commun va régler et déterminer la liberté de l'individu, comme ce fut le cas à l'aube des sociétés humaines. Les maîtres ont une telle foi qu'ils assistent à ce stade anarchique sans intervenir.

Les maîtres sont simples membres de la communauté ; ils n'ont qu'un seul moyen d'enseignement : l'exemple ! Ils sont voués complètement aux gosses et les reçoivent chez eux en dehors des heures qu'ils passent dans la communauté. Il en résulte des relations affectives d'un caractère bien particulier : le maître n'aime pas l'enfant dans ce qu'on pourrait appeler ses bonnes qualités, mais il lui prodigue un amour immédiat, irréfléchi, total, peut-être pas purement spirituel... J. R. Schmid analyse en détail les résultats de cette extraordinaire expérience.

Certains sont positifs (attachement très vif des enfants à leur « école », belle collaboration de la famille, quelques réussites momentanées dénotant chez les enfants une autonomie étonnante, un sens aigu des responsabilités).

Mais au total, l'échec est général ; les autorités scolaires de Hambourg furent obligées, après quelques années, de retirer leur confiance aux communautés d'enfants. Une seule se maintint, tant bien que mal, jusqu'en 1931.

Les causes de cet échec tiennent à une fausse conception du rôle du maître et à l'oubli de quelques vérités pédagogiques et psychologiques fondamentales.

Bien des maîtres-camarades étaient de grands adolescents à l'âge de la critique négative, continuellement en conflit avec l'autorité, en somme des natures infantiles incapables d'une attitude vraie envers la réalité. Ils avaient choisi la voie des communautés d'enfants, attirés par l'apparente facilité d'un tel métier.

Les autres, les vrais, anciens Wandervögel étaient partis de la même attitude. Mais parce qu'ils étaient intuitifs et intelligents, ils ont dû, usés par le métier, contraints par les circonstances, l'âge et l'expérience aidant, reviser leur philosophie idéaliste. La plupart

ont renoncé d'eux-mêmes à l'expérience. Quelques-uns ont versé dans les perversions sexuelles, poussés par le caractère trop affectif des relations de maître à élèves.

Nous l'avons dit, les erreurs fondamentales de l'expérience de Hambourg nous permettraient de faire... par défaut, un petit cours de pédagogie :

* On a misé sur la bonté native de l'enfant. L'Eglise et la psychanalyse sont d'accord sur ce point pour s'opposer à cette conception de l'enfant né bon. Pour Freud, l'enfant est un « polymorphe pervers » [1].
* On a pensé que l'enfant avait les pouvoirs de l'adulte alors que ses concepts sont tout différents. Les études de Piaget, entre autres, ont mis l'accent sur le syncrétisme, l'animisme, l'artificialisme et l'anthropomorphisme enfantins. L'enfant acquiert la logique assez tard.
* On a oublié que l'égocentrisme enfantin rend bien difficile, jusque vers dix ans, le travail d'équipe.
* On a fait fond sur l'imagination qui, chez l'enfant, est rarement créatrice, parce qu'elle est assujettie aux représentations fournies par l'expérience.
* On n'a pas voulu donner à l'enfant les quelques règles, les quelques habitudes qui sont absolument nécessaires à la vie de société.
* On a trop négligé la transmission de l'acquis. L'enfant ne peut refaire tout seul le chemin que l'humanité a mis des siècles à parcourir. Certes, l'enfant ne redécouvre pas assez de choses dans l'école traditionnelle. Mais ne cherchons pas à lui faire tout découvrir ; son pouvoir créateur est limité ... quand encore il veut bien spontanément chercher...
* On n'a fait appel qu'à l'intérêt immédiat. L'intérêt médiat suppose un effort. Le travail de l'enfant ne diffère pas du jeu : il faut (intérêt médiat) l'élever au-dessus du jeu.
* La vertu des grands exemples, cet « appel du héros » (Bergson) a manqué aux enfants de Hambourg. Alice Descœudres a décelé le rôle important que jouent les biographies dans le développement de l'enfant.
* On a oublié que la vraie autorité se fonde sur la supériorité réelle, morale ou intellectuelle, d'un individu, supériorité reconnue par d'autres individus.
* L'aîné doit inspirer le « respect », ressort puissant du développement enfantin. Ce respect ne peut être qu'unilatéral jusqu'à douze ans. Ensuite, seulement, il est mutuel (Piaget).
* En remplaçant le respect par l'amour, on a conduit l'enfant à s'attacher au maître-camarade. On ne l'a pas laissé construire son autonomie. L'enfant est jaloux de sa sphère d'autonomie et n'aime pas à être continuellement entouré par un maître-camarade.

[1] A un moindre degré qu'à Hambourg, nous misons tout de même, dans nos milieux pédagogiques, sur la « bonté native » de l'enfant.

* Nombril du monde où ils vivaient, les enfants de Hambourg ont perdu leur naturel, ont joué un rôle.
* Enfin, ils n'ont pas profité du facteur d'éducation morale qu'implique une punition judicieuse. Une punition judicieuse est une libération !

En voilà assez pour conclure : le régime libertaire n'a jamais été qu'une triste expérience, utile parce qu'elle nous indique les limites de la liberté à l'école.

La discipline active.

D'une part le régime répressif est condamné...

D'autre part les essais de non-intervention ont échoué, prouvant qu'il n'y a pas d'éducation possible sans adulte, sans idéal, sans discipline.

Quelle sera donc la discipline adaptée aux méthodes nouvelles d'enseignement ? Où va-t-elle se situer, sur la ligne qui va de l'éducation répressive au régime libertaire, ces deux pôles opposés de la philosophie pédagogique ?

Elle se trouvera en dehors de cette ligne, car cette ligne c'est celle de l'effacement progressif de la discipline, celle de la diminution progressive de l'influence magistrale ! Nous serions indignes de notre mission d'éducateur si nous envisagions, un seul instant, cette solution !

Par un parallélisme déjà noté (voir encore une fois la citation R. Hubert, p. 2), la discipline scolaire de l'avenir participera des mêmes principes que la méthodologie de l'avenir. Elle sera adaptée aux méthodes nouvelles. Elle sera active.

Du dressage qui reste implicitement la méthode d'éducation des tout petits [1], de l'hétéronomie qu'il représente, on passera peu à peu à un apprentissage de la liberté, à une autonomie graduellement et harmonieusement acquise. F.-W. Foerster l'avait déjà entrevu au début de ce siècle ; et alors que tant d'œuvres pédagogiques vieillissent, la sienne, parce qu'elle est vraie, continue à nous inspirer. Il ne voulait pas d'une discipline qui fût « mécanique et avilissante » ; il voulait qu'elle soit « une victoire remportée sur soi-même ».

C'est ici que gît la pierre d'achoppement, la difficulté rarement surmontée et qui nous a fait écrire au début de cet article, que les réalisations authentiques d'enseignement fonctionnel sont rares.

Du régime répressif, on suit la ligne qui mène au régime libertaire. On n'a pas l'idée de s'en écarter. On détruit, on amoindrit ce qui

[1] Cf. G. Kerschensteiner : « En éducation, le principe de la liberté doit être appliqué en proportion directe, celui de l'autorité en proportion inverse de la maturité morale de l'enfant. »

représentait les constantes solides d'autrefois. Mais on n'a pas pensé à reconstruire.

« Les classes nouvelles, écrit F. Châtelain, traversent une crise grave ; elles ont libéré les enfants des contraintes extérieures (règlement, punitions), mais sont tombées souvent dans un laisser-aller qui est une menace grave pour l'avenir de l'éducation nouvelle. » Nous verrons quelle attitude nous propose F. Châtelain, attitude délicate, mais la seule justifiable ; difficile car elle ne peut être ni relâchée ni indulgente ; délicate car elle doit obtenir que l'enfant tende volontairement vers le progrès ; exigeante parce qu'elle doit répondre à la condition énoncée par F.-W. Foerster : « Il ne faut rien ôter à l'obéissance de son inexorable précision ».

Cette attitude n'aura rien de celle, omnipotente, du maître d'autrefois qui faisait marcher ses élèves « au doigt et à l'œil ». Non ! Elle sera toute de respect et de confiance envers l'enfant, quoique réaliste.

Quels sont les caractères de la discipline active ?

L'enfant doit acquérir dès son plus jeune âge la maîtrise des gestes corporels. Maria Montessori a réussi à donner aux petits cette discipline personnelle par une éducation préscolaire qui manque chez nous (gymnastique, rythmique, chant, éducation au silence, à l'immobilité, à la coordination des mouvements). C'est un argument en faveur de la création des jardins d'enfants, car cette acquisition doit se faire à l'âge où les habitudes se prennent, c'est-à-dire avant six ans.

Combien d'enfants n'ont pas acquis cette maîtrise, bougent sur leur chaise, ne peuvent écouter sans se gratter, sans jouer avec un crayon ou une règle qu'ils laissent choir plusieurs fois par heure. Et cela, non point seulement dans des classes où l'enseignement est quelconque, mais au cours de leçons données par des maîtres vivants, nullement suspects de traditionalisme et qui n'abusent pas de l'exposé *ex cathedra*.

L'enfant doit vivre dans un milieu scolaire où règnent l'ordre et la règle. Plus l'enfant est libéré par des formes de travail strictes, maintenues avec intransigeance, plus il est véritablement disponible. R. Hubert l'a dit en d'autres termes : « Plus l'adaptation à l'existence collective est parfaite, plus est grande l'économie des forces pour la vie intérieure. Ce qu'on rend à César comme son dû est le produit du dressage, mais ce qu'on rend à Dieu est le produit de l'éducation. »

L'enfant doit se soumettre à quelques lois toutes simples mais absolues, qui régissent la vie scolaire. Par exemple : « la classe est toujours propre, on ne gêne pas ses camarades, on se déplace sans bruit ». C'est quand ces règles sont acceptées avec enthousiasme par tous et qu'elles sont observées sans exception qu'on peut parler d'une

discipline active, dans un climat de confiance, de sécurité et de liberté.

« La discipline active, dit F. Châtelain, consiste essentiellement dans l'ordre et l'organisation. L'ordre, la règle, la loi sont ici l'expression de la nécessité des choses et de la vie. On s'y soumet librement avec un sentiment de fierté. On s'achemine joyeusement vers un sommet que l'on a décidé d'escalader ensemble. »

« Son excellence, a dit J. Piaget [1], par rapport à la contrainte adulte et aux « leçons de tous genres », c'est de conduire l'enfant à constituer lui-même une morale, à vivre lui-même les difficultés de la vie en commun et à les surmonter lui-même, au moyen d'une discipline à laquelle il se soumettra d'autant mieux qu'il aura collaboré lui-même à son élaboration. Du point de vue didactique, il y a là tout l'avantage de l'action sur la parole, de la vie sur la théorie. »

Dans le même article de l'Encyclopédie française, J. Piaget remarque que l'écolier développe en classe une solidarité nouvelle et une notion de la sanction fondée sur la réciprocité des efforts enfantins vers la coopération, se conciliant avec l'autorité adulte au lieu d'entrer en conflit avec elle. « Il suffit, conclut-il, d'analyser les succès du scoutisme pour voir, en effet, combien le respect mutuel qui caractérise la coopération et le respect unilatéral qui explique l'autorité adulte peuvent s'harmoniser lorsqu'ils sont reliés graduellement et non pas dissociés comme dans les écoles traditionnelles. »

R. Cousinet, dans son récent essai de sociologie enfantine, remarquait qu'un maître qui chercherait à lutter contre les constellations d'enfants tendant à se former dans toute classe, ferait un travail aussi vain qu'un entomologiste qui s'efforcerait à éparpiller les habitants d'une termitière sous prétexte de leur apprendre à vivre seuls. La socialisation enfantine, utile préparation à la vie sociale de l'adulte, est une réalité. On ne peut l'ignorer. Suivant les cas, cette société agira contre le maître, sans le maître ou avec le maître [2].

Le mérite de la discipline active est de lier en un seul faisceau les efforts convergents du maître et de la collectivité enfantine.

Du point de vue psychologique la discipline active, bien comprise, tient compte des besoins de l'enfant (besoin d'indépendance, besoin de sécurité, besoin d'équilibre et d'unité, besoin d'ordre et de règle, besoin de solidarité et de coopération). Notons que certains de ces besoins sont frustrés dans un régime scolaire répressif. Mais notons aussi que dans trop d'expériences dites nouvelles, d'autres (celui d'ordre et de règle en particulier) le sont aussi.

« Quand une classe nouvelle va bien, déclare Anselme, c'est mieux qu'une classe ordinaire ; quand elle va mal, c'est pire ! » Quand une

[1] ... En parlant il y a bien des années du self-government.

[2] Ces trois attitudes de la communauté enfantine correspondent à nouveau, remarquons-le, aux trois formes de discipline, respectivement aux régimes répressif, libertaire et libéral.

classe nouvelle va bien, on peut être assuré qu'elle est sur le chemin de la discipline active, de l'apprentissage de la liberté, de l'obéissance à un idéal moral. On peut être assuré qu'elle rejoint par une voie différente, celle de l'adhésion spontanée des enfants à la règle, la plupart des constantes qui doivent subsister de l'école d'autrefois, les bonnes habitudes, la régularité dans le travail, la continuité dans les consignes, l'ordre extérieur, la cohérence enfin dans l'activité du maître et de la classe.

* * *

Tous les chemins mènent à Rome, dit le proverbe. En éducation aussi ! Les méthodes les plus quelconques, les climats de classe les plus négatifs finissent par faire, du gosse candide, aux yeux émerveillés, qui passe pour la première fois le seuil de la classe, un adulte qui, dans la vie, s'en tirera plus ou moins bien.

L'école traditionnelle et son régime disciplinaire ont présenté, à leur actif, de brillantes réussites. L'exemple des lycées français, pépinières de ce que la France a produit de plus illustre : savants, inventeurs, poètes, prélats, avocats, généraux, chefs d'industrie, est là pour nous le rappeler. Ces résultats n'ont-ils pas, d'ailleurs, été obtenus au prix de lourds sacrifices ? Et combien d'enfants malheureux ont payé leur tribut à un système scolaire trop attaché à la formation des élites !

Nous jouons serré, nous qui sommes convaincus du bien-fondé de l'école fonctionnelle ; car nous devons prouver que le nouveau chemin que nous suivons, tout agréable et fleuri qu'il soit, mène aussi à Rome, que les enfants d'aujourd'hui, futurs intellectuels ou futurs manuels, sauront, dans une proportion plus forte que par le passé, faire bravement leurs preuves.

Un danger nous guette : la discipline libérale qui pour nous procède d'un acte de foi, pourrait bien être le résultat de l'attitude démissionnaire de ceux qui se laissent entraîner par l'évolution moderne du monde. Car, nous allons le voir, elle dérive fatalement de cette évolution. Expliquons-nous :

Actuellement l'instruction est départie à un nombre toujours croissant d'enfants ; par conséquent le niveau intellectuel des collectivités enfantines se révèle plus bas qu'autrefois. Les méthodes intellectualistes du passé, le régime disciplinaire serré qui en était le corollaire ont fait place à une didactique plus concrète et à un climat de classe plus libre. A l'école aristocratique a succédé l'école démocratique. P. Rossello, dans son cours de pédagogie comparée, insiste sur la fatalité de cette évolution non réversible. Sans vouloir faire de la peine aux gens d'école, il les compare à « des papillons dans un wagon », voletant de-ci de-là, entraînés irrésistiblement par le train en marche. Le train en marche c'est la vie, c'est le monde qui imprime à l'école son orientation actuelle. Quant aux psychologues, déclare

P. Rossello, ils expliquent, ils excusent, ils justifient plus qu'ils n'animent l'évolution scolaire contemporaine...

La boutade quelque peu paradoxale de P. Rossello doit nous rendre modestes. Mais dans la faible mesure où nous sommes maîtres du destin de l'école (car P. Rossello exagère...) il nous faut prouver aux parents et aux autorités scolaires que cette évolution dont nous sommes à peine responsables représente un progrès, non une régression.

Les faits, les résultats, seuls, nous justifieront !

Qu'on ne nous chicane pas sur la crise d'adaptation que font, lorsqu'ils passent dans l'enseignement secondaire inférieur, quelques-uns des enfants des classes dites nouvelles ! Elle est réelle, elle est due au fait que la pédagogie a moins évolué « au collège » que chez nous. Nous savons fort bien, par contre, que plus tard la formation littéraire et scientifique des adolescents bénéficiera de leur passage antérieur dans des classes qu'il est de bon ton de critiquer âprement dans le monde professoral. Classes fonctionnelles où, en définitive, on a, comme Pestalozzi le désirait, « retourné le char de l'école », où les élèves, plus qu'ils n'ont appris, « ont appris à apprendre », d'où un bénéfice certain pour l'apprentissage et les études secondaires. Classes où les enfants étaient entraînés à choisir et à juger : avantage, de nouveau, pour l'avenir... La démocratie, forme évoluée de l'Etat, requiert de ses citoyens choix et jugement.

Il est d'usage, avons-nous dit, de monter en épingle le cas d'enfants sortis des classes fonctionnelles qui plus tard ont échoué ou ont eu des difficultés. Mais les autres ?

Un récent rapport d'une Commission scolaire mentionne que le 50 % des jeunes gens entrés au « collège » bifurquent par faiblesse ou échouent et abandonnent au cours de leur scolarité secondaire. Or une très faible proportion de ces jeunes gens ont passé leurs premières années d'école dans des classes dont les maîtres ont choisi la voie de l'éducation fonctionnelle et *cherchent* à la réaliser, ont opté pour la discipline active et *essayent* d'y atteindre ; la plupart viennent de classes dites traditionnelles.

R. Dottrens cite dans un autre cas une proportion semblable d'échecs et se demande quelle industrie accuse un si faible rendement.

Laissons là des considérations qui risquent, de notre côté aussi, d'être partisanes et concluons...

* * *

J'ai foi en l'avenir des méthodes nouvelles qui n'auront toute leur efficacité que quand le problème de la discipline active sera résolu. Et il est loin de l'être !

Nos techniques, nos méthodes, en progression constante, s'adaptent toujours mieux à la mentalité des enfants et à leurs pouvoirs intellectuels. Remarquez par exemple l'évolution heureuse des manuels

scolaires, comparez le Rebeaud au Rosier du début du siècle, la grammaire Martin, la grammaire Aubert à celle d'Ayer ! Remarquez encore que les livres, autrefois, constituaient la seule base de l'enseignement, tandis qu'aujourd'hui (heureuse évolution) ils sont au service d'un enseignement fondé sur les « centres d'intérêt », apportant aux enfants joie et variété, leur ouvrant « des fenêtres sur la vie » (F. Rostan); animant beaucoup plus la classe que les froides leçons didactiques ou que les leçons dites intuitives.

Le résultat de ce changement ? Hélas, pas aussi net qu'on l'espérait...

Et pourtant j'ai foi dans les méthodes nouvelles parce que je sais qu'il faudra bien résoudre le problème de la discipline et que, quand on l'aura résolu, elles auront alors une complète « efficience ».

Mais comment le résoudre ?

Chaque classe, organisée ou non en communauté, élaborerait une « loi » à laquelle les enfants se soumettraient d'autant mieux qu'elle serait leur chose [1].

Elle contiendrait un petit nombre d'articles, de paragraphes tout simples :

On se déplace sans bruit...
on se tait quand le maître parle...
la classe restera toujours propre...
on ne coupe pas la parole aux camarades...

Si la « Loi » que j'ai donnée (à titre d'exemple car elle doit naître des gosses qui la composeront avec ferveur et l'adopteront dans l'enthousiasme) était réellement respectée sans qu'il y ait atteinte à la spontanéité des écoliers, que ne pourrait-on pas attendre de telles classes !

Ce serait l'école sereine, cumulant les avantages de la classe traditionnelle à ceux de l'éducation nouvelle. On y verrait des enfants libres au sens où l'entendait Vinet, véritablement libres parce que responsables ; tranquilles, mais volontairement tranquilles. Le maître n'y prêcherait pas dans le désert... il parlerait peu mais serait entendu. Quant au travail il serait de qualité parce que, nous diraient les gosses : « C'est dans notre loi ! tout ce qui est fait mérite d'être bien fait ». Mais bien plutôt parce que, pensons-nous, quand l'ordre, le silence actif, la concentration règnent, tout ne peut que bien aller...

Si, maîtres d'école, nous essayions de réaliser cet idéal, si, directeurs et inspecteurs scolaires nous accordions toute notre attention au problème de la discipline active, une des questions pédagogiques les plus délicates de ce temps trouverait, probablement, une heureuse solution.

AD. ISCHER
Directeur des études pédagogiques,
Neuchâtel.

[1] Nous avons essayé d'introduire au Locle, il y a une dizaine d'années, une « Loi de l'écolier ». Le demi-échec de cette initiative peut être attribué au fait que la loi, trop générale, était proposée aux enfants et non élaborée par eux.