

UNE EXPERIENCE D'ECOLE ACTIVE

En 1965, c'est-à-dire un quart de siècle après que se soit achevée l'expérience des Terreaux, Monsieur William Perret était invité à exposer au public genevois son "expérience d'école active". Sa conférence fut publiée la même année dans **Education et développement** (Les cahiers de l'enfance de l'Ecole nouvelle française). Roger Cousinet préfaçait la conférence à l'intention des lecteurs.

Avant-propos, par Roger Cousinet

Je souhaite que nos lecteurs soient aussi reconnaissants que je le suis moi-même à M. Perret de nous avoir permis la publication de la conférence qu'il a faite à Genève il y a quelques mois, et prennent à lire ce texte un égal plaisir et un égal profit. Le plaisir sera pour nous tous, représentants et partisans de l'école nouvelle, qui trouverons dans ce texte un nouveau et précieux témoignage. Le profit sera pour ceux qui, encore insuffisamment informés, apprendront, grâce à ce témoignage, comment on peut appliquer dans une classe primaire les principes de l'éducation nouvelle, comment on peut faire de toute école une école active. A condition qu'on prenne la peine d'apprendre ce que c'est exactement qu'une école active. M. Perret le savait, pour l'avoir appris d'abord auprès de ceux qui en furent les créateurs et les vrais représentants, particulièrement ses compatriotes, Claparède, Ferrière, Bovet. Et il était disposé à entreprendre son expérience, en ajoutant à ces connaissances théoriques l'amour des enfants et le respect de l'enfance, les qualités indispensables à quiconque veut se conformer à l'esprit de l'éducation nouvelle.

Le principal intérêt, en effet, nous semble-t-il, des pages qui vont suivre, c'est qu'elles rapportent une expérience, une expérience pédagogique poursuivie entre les deux guerres pendant 10 ans, dans une école publique de Neuchâtel (Suisse). Nous ne voulons en rien, par cette remarque préalable, diminuer la valeur théorique de l'exposé de M. Perret, qui abonde en remarques si justes, si pénétrantes, en développements si profonds sur l'éducation nouvelle. Mais si nous insistons sur la valeur expérimentale, historique en quelque sorte, de son entreprise, c'est parce que nous rencontrons dans ce domaine au moins autant de timorés que d'ignorants. De ceux qui, même sincèrement et honnêtement (car il y en a d'autres) s'informent, croient, voudraient essayer, et n'essaient pas de peur d'échouer. Mais, comme dit le vieux proverbe, si on n'essayait pas on ne ferait jamais rien. Et c'est pourquoi tout va si mal, en tous pays, dans le domaine pédagogique (M. Perret s'en plaint amèrement dans une lettre personnelle qu'il m'écrivait et pourtant la Suisse n'est-elle pas la mère de la pédagogie scientifique), et pourquoi on répète sans cesse, pour la plus grande fatigue des maîtres et le plus grand dommage des élèves, de peur d'innover.

Et j'attache personnellement d'autant plus de prix à l'expérience si courageusement entreprise par M. Perret, et poursuivie avec tant de persévérance, qu'elle rejoint quelques-unes de celles que j'ai faites moi-même entre 1920 et 1940. Moi aussi, comme lui, j'ai fait fonctionner pendant une année une classe active dans une école publique à plusieurs classes, et tout s'est très bien passé, sans difficultés administratives ni familiales. Et non seulement tout s'est bien passé pendant l'année d'expérience, mais les enfants qui, pendant cette année, avaient vécu dans l'école active, ont accédé l'année suivante, sans heurt, à une classe traditionnelle, y ont travaillé activement, avec profit, et de façon à satisfaire les exigences des maîtres les plus exigeants et les plus inquiets de ce que ces enfants avaient fait avant eux.

Mais il est temps que je laisse la parole à M. Perret. Il faut lire avec soin son témoignage, le relire et en profiter.

Une expérience d'école active, par William Perret

Les faits dont je vais parler vérifient les réflexions des historiens estimant que les réalisations d'ordre social tiennent plus à la conjonction de circonstances qu'à la valeur et à l'action de la personne qui paraît en avoir été l'auteur. Tels hommes dont on a parlé se sont trouvés présents au moment opportun pour réunir et valoriser les efforts de leurs collaborateurs et en lier la gerbe : en d'autres temps, leur talent n'eût pas paru exceptionnel.

Une telle remarque est encourageante car, si les progrès de l'école impliquaient qu'à la tête de chaque classe fût placé un enseignant de grande marque, eu égard à l'ampleur des besoins en pédagogues, l'institution serait condamnée à la médiocrité.

J'aimerais ce soir montrer, et si possible démontrer, que de principes simples découlant des études, des recherches et des expériences des psychologues, l'école peut être organisée pour que les enfants qui la fréquentent puissent développer au maximum la totalité de leurs aptitudes intellectuelles, sociales et morales, compte tenu des niveaux, des rythmes et des intérêts dominants de chacun.

S'agissant de la réalisation neuchâteloise, ainsi que l'a nommée M. Roller sur le programme des conférences, ces réflexions en appellent une autre : à certains moments de l'histoire, certaines idées n'ont pas été relevées qui auraient en d'autres temps frappé les esprits. Il existe des états d'attention générale où tels événements font vibrer les harmoniques de quelques intérêts dominants.

C'est ainsi qu'aujourd'hui, non pour des motifs humanistes ou culturels, tant s'en faut, l'attention est précisément polarisée sur les problèmes de l'école, en ce sens qu'on s'avise de l'insuffisance de son rendement - c'est le terme utilisé - et du danger que cela représente dans la compétition économique-commerciale internationale.

L'événement pédagogique que je vais relater et qui n'a intéressé et passionné à l'époque qu'un cercle restreint d'acteurs, de bénéficiaires et d'observateurs, isolé dans le climat qui à l'égard de l'école était un composé de satisfaction, d'indifférence et de résignation, cet événement attirerait-il aujourd'hui plus d'attention ? C'est certain encore que si on voulait à nouveau le réaliser, il faudrait trouver dans la population et chez les autorités d'autres raisons d'agir que celles qui actuellement suscitent et orientent la plupart des réformes. En effet, nous le verrons, ce n'est absolument pas le "rendement-connaissance" qui a provoqué l'énergique mouvement d'où est issue l'expérience neuchâteloise. Sans aucunement mépriser la valeur des acquisitions d'ordre purement intellectuel, les parents - car ce sont eux qui furent avant tout les héros de l'aventure - se sont battus pour obtenir une école qui, en instruisant, ne diminue, mutile ou stérilise aucune des fonctions essentielles du psychisme dont dépend le maintien et le développement de la créativité, de la curiosité scientifique, de l'esprit de recherche et d'initiative et de l'exercice de la vie de groupe.

Ce qui explique ma présence ici, à propos de faits qui se sont passés il y a plus de 30 ans, c'est qu'on ne cesse d'en parler, qu'ils conservent leur actualité et que si on pouvait en réaliser d'analogues, ils apparaîtraient tout nouveaux et même révolutionnaires. En général, les personnes qui en prennent connaissance, les parents surtout qui réfléchissent et dont un si grand nombre éprouvent du malaise à l'égard de l'école, ne les considèrent pas comme un intéressant petit morceau d'histoire, mais comme un espoir d'avenir. Un des bénéfices de cette soirée sera pour moi de connaître l'intérêt que leur relation peut éveiller chez des étudiants, des pédagogues actuels ou en devenir. Ce qui constitue l'originalité de l'expérience, c'est qu'elle s'est déroulée dans le cadre de l'école publique gratuite et obligatoire et que, comme telle, ses résultats méritent d'être considérés dans la perspective du service collectif que doit prendre cette institution. Je sais qu'en privé et à la faveur de conditions matérielles, financières, géographiques d'exception, s'accomplissent de très belles réalisations pédagogiques. Dans le cadre même de l'école populaire, on rencontre des pédagogues étonnants; mais le plus souvent, les uns parce qu'ils travaillent en privé, les autres parce qu'ils sont à la campagne ou innovent sur un ou deux aspects de l'enseignement seulement, ils n'éveillent guère l'attention de leurs collègues et moins encore des autorités. Plusieurs sont attristés en voyant que leurs trouvailles demeurent sans répercussion, sans applications généralisées.

Bien avant 1929, date à laquelle nous entreprîmes notre travail, on trouvait chez nous comme ailleurs de petits groupes de pédagogues soucieux de soutenir leur vocation, **d'apprendre à mieux connaître l'enfant et d'améliorer leur action** en tentant d'appliquer dans leur enseignement les découvertes de la psychologie. C'était l'époque où quelques-uns d'entre nous, Neuchâtelois, rêvaient de faire à Genève des stages ou des études, et mettaient leur espoir dans les recherches et les travaux de l'Institut et de la Maison des petits; Mlles Lafendel et Audemars, MM. Pierre Bovet et Claparède animaient

l'Institut où MM. Jean Piaget, André Rey, Meili et Dottrens, pour n'en citer que quelques-uns, constituaient l'aile jeune du corps professoral. Plusieurs de nos camarades (nous étions jeunes aussi), économisant sur les maigres salaires des instituteurs de l'époque, vendant même une partie de leur mobilier, se rendaient à l'Institut et en ramenaient ce qu'on appelait dans les milieux neuchâtelois "l'esprit de Genève", sarcasme ou éloge dans la bouche des observateurs et selon leur mentalité et leur intelligence.

Depuis plusieurs années deux institutrices, l'une tenant en privé un jardin d'enfants et passant ses élèves à l'autre, titulaire d'une classe à plusieurs ordres du premier degré primaire, étaient arrivées à constituer avec et autour des enfants une communauté école-famille très homogène, non intoxiquée de formalisme administratif, ne conservant de souci que pour l'attitude et les méthodes soutenues par la psychologie d'une part, parallèlement par des résultats qui satisfaisaient les parents : résultats scolaires et éducatifs. Chaque fois qu'une volée, quittant le premier degré, passait dans le second et entrait dans une classe traditionnelle, les parents et les enfants souffraient du changement résultant de l'opération et regrettaient que ne fût pas prolongée jusqu'à la fin de la scolarité primaire l'expérience commencée.

Je passe sans m'arrêter sur l'histoire pittoresque et épique des batailles livrées par les parents pour obtenir enfin la dite prolongation. C'était en 1929, date à laquelle, moi-même rentrant de Genève où je m'étais rendu après dix années d'enseignement traditionnel, me fut confiée la passionnante et redoutable tâche de cette continuation.

Les données du problème se présentaient si l'on veut comme un budget.

A l'actif : 1) des parents résolus et collaborateurs;

2) des enfants non scolarisés, maintenus sur la lancée des intérêts naturels et du zèle qui animent toujours garçons et filles avant qu'ils entrent en classe;

3) **l'autorisation d'organiser le travail quant aux méthodes, de façon à respecter ce qu'on connaissait alors des lois de la psychologie de l'enfant**, celles spécialement concernant l'intérêt, les intérêts, la différenciation des niveaux intellectuels, les rythmes et les formes personnelles d'acquisition, ainsi que l'affectivité;

4) des enseignants convaincus par les résultats déjà observables et soutenus par la psychologie, soutenus par ces parents étonnants, soutenus par ces enfants très travailleurs et adorant leur école.

Au passif, hors du groupe parents-enfants, une ambiance de suspicion et de malveillance provenant de l'attitude de la majorité des autorités et du corps enseignant de l'époque.

Nos obligations : vivre dans un bâtiment fréquenté par quelque cinq cents élèves et étudiants de tous degrés, jusque et y compris l'Ecole normale de ce temps. Notre préau réservé consistait en une partie de boyau en contrebas, goudronné, limité d'un côté par un mur de six mètres et de l'autre par la façade même du bâtiment comprenant cinq étages, le tout agrémenté de doubles sonneries horaires, de sorties et de rentrées, agitation et bruits afférents. Nous sommes donc loin des conditions élémentaires, théoriques, requises par le statut des Ecoles Nouvelles et dont la première règle est : "l'Ecole Nouvelle est à la campagne". Si je m'arrête sur ce point, c'est pour qu'on n'oublie pas, en considérant le résultat final, qu'un assainissement de l'enseignement n'implique pas absolument des conditions matérielles toutes favorables.

Suite de nos obligations : suivre l'horaire ordinaire des entrées et des sorties des après-midi libres et des vacances; observer le programme, le plan d'études ordinaire au complet; préparer les enfants aux divers raccordements; passage au collège, à l'école secondaire et, pour ceux qui demeurent en primaire, aux examens de fin de scolarité obligatoire.

Tout cela pour les autorités et, pour les parents, continuer à maintenir l'école comme centre de travail heureux et actif pour les enfants ainsi que centre d'intérêt pour la famille.

Ainsi, pour le passant, l'observateur de l'extérieur, rien ne distinguait les enfants de l'E.N.T.; ils étaient des élèves comme les autres. Il en était tout autrement dès qu'on ouvrait la porte des classes en contrebas. Je parlerai de la mienne aujourd'hui où tout était différent.

Ce qui dès l'entrée frappait le visiteur, c'était comme une sorte de paradoxe : d'une part des enfants travaillant seuls ou par groupes, les uns ou les autres allant et venant pour les besoins de l'activité, dessinant, calculant, cousant, imprimant, construisant, rédigeant, etc., et d'autre part une paix et un silence impressionnant toujours l'observateur non averti.

Cela paraissait un peu magique et les enfants eux-mêmes s'en souviennent aujourd'hui. C'est à partir de cette impression que nous étions interrogés. Tout d'abord sur les élèves. Ils furent dans ma classe, les dix années que dura notre école, au nombre de 25 à 26. La moitié environ provenait de milieux dont les parents avaient voulu cette école et avaient accepté de courir ce qu'on appelait les risques de l'aventure, risques d'ordre scolaire - programme et raccordement.

Parmi ce noyau de parents il y avait des intellectuels, médecins, psychiatres, un actuaire, quelques professeurs, quelques commerçants, quelques fonctionnaires. Les autres, sans **penser** intellectuellement l'école, la ressentait comme très satisfaisante, et le plaisir qu'ils y prenaient, de concert avec leurs enfants, motivait leur confiance. Le solde des enfants venait de familles indifférentes et pour qui l'essentiel était que les gosses fussent débarrassés et en sûreté. La situation ainsi dépeinte a varié en ce sens que, peu à peu, le climat de satisfaction générale des parents incitait les enseignants qui désiraient se débarrasser d'éléments difficiles, et les parents d'enfants lents, caractériels, retardés, à dire "on pourrait essayer à l'école nouvelle". Une certaine année, nous nous sommes trouvés avec 49 % d'élèves ayant un quotient intellectuel nettement inférieur à la moyenne et parmi eux plusieurs cas réputés difficiles.

Le visiteur s'étonnait du rôle apparemment effacé du maître qu'on voit d'ordinaire dirigeant d'autorité une activité à caractère collectif, parlant, dictant, interrogeant, surveillant, contrôlant, etc. Ici tout se passait un peu comme dans une grande gare où, sans commandements, des centaines de voyageurs et d'employés circulent, vont, viennent, se croisent sans heurts ni chicane parce que **chacun sait individuellement** ce qu'il a à faire, ce pourquoi il est ici et non pas ailleurs. Nous avons cent fois expliqué que tout se déroulait, s'enchaînait logiquement, que tout était cohérent, que les conduites des enfants s'ordonnaient fonctionnellement à partir de la psychologie de l'enfant et d'un bon sens retrouvé.

Chacun sait aujourd'hui que l'âge réel d'un enfant ne correspond pas forcément à l'âge mental des camarades nés la même année, voire le même jour. Données favorables, insuffisantes, tempéraments, rythmes et formes d'acquisition, aptitudes devant les exigences de l'apprentissage, etc. différent. Au rebours de ce qui résulte de l'organisation scolaire ordinaire, nous pouvions tenir compte de la psychologie différentielle, donc adapter l'enseignement à la réalité; et, dans une large mesure, individualiser.

D'où confection de fichiers, de bibliothèques documentaires, collection d'articles, dictionnaires et encyclopédies diverses, etc.

La psychologie nous enseignant également que l'intérêt et la solidité des acquisitions résultent de la recherche personnelle et de la découverte, de la manipulation, de l'expérimentation, de l'activité des nombreux mécanismes psychiques intellectuels et affectifs, de l'engagement maximum de la personnalité, nous mettions naturellement à la disposition des élèves un matériel approprié leur permettant ainsi de gagner sans hiatus psychique les étapes les conduisant au concept et à l'abstraction. Ce matériel, vous pouvez le voir aujourd'hui dans de nombreuses classes; il est même à tort devenu le symbole de l'enseignement moderne et parfois illusionne sur la réalité. En effet, ce n'est pas la manipulation en soi, le maniement d'objets, la

présence du concret, mais l'usage fonctionnel, nécessaire à un moment précis propre à éviter la pseudo-connaissance ou le verbalisme, qui donnent au matériel sa valeur pédagogique. Et pour la même raison, un enfant normal, à un certain stade, l'abandonne, car il recherche naturellement l'aisance du mouvement de sa pensée dans l'abstraction qui, après tout, est un des signes de l'homme.

Conséquemment toujours et compte tenu de l'importance que nous accordions aux différences individuelles, nous ne pouvions concevoir un système unilatéral d'appréciation de l'activité et, pour cette seule raison déjà, l'emploi des notes eût constitué un pur non-sens.

Ces enfants n'en avaient jamais reçu, ils ignoraient l'aspect quelque peu vicieux que leur usage donne à la rivalité. Enchaînons toujours logiquement : si nous avons été soumis aux traditions, le respect des rythmes individuels aurait couru deux dangers : les examens et les promotions. Les premiers eussent été inutiles puisque chaque jour, si on le désirait, au vu des travaux ou de la dernière fiche, on pouvait faire le point, connaître ce que savait et pouvait chaque enfant. Mieux, l'élève lui-même, de cette manière, pouvait se situer dans le plan d'étude. Certains en usaient plus fréquemment que d'autres qui allaient, allaient, avançaient sans faire le point. Question personnelle, goût individuel, besoin ou non d'estimation du chemin parcouru.

Quant aux promotions, nous nous sentions à l'aise car nos enfants demeuraient dans nos classes jusqu'à la fin de leur scolarité primaire. Si nous respections le plus possible la nature, celle de l'enfant, nous jugions aberrant de pousser plus loin et de nous incliner devant les lois cosmiques ! N'ayant trouvé aucun évangile ni commandement liant le développement de la personne à l'accomplissement exact de la révolution de la terre autour du soleil, nous avons banni de notre vocabulaire le terme "année scolaire" et ce comble des opérations cruelles et déficitaires : le doublage scolaire.

Ici encore, en éliminant de nos préoccupations les promotions annuelles et leur cortège d'ennuis et de drames, nous agissions correctement. De même, nous n'avions pas à interrompre un élan, une lancée de zèle, ni à forcer la durée de l'attention chez les "forts" ou les "faibles" en fractionnant le travail par un horaire fixe. Nous n'avions aucune raison d'empêcher Boris de faire des math. pendant des jours, d'épuiser en quelques mois le programme de l'année, et de le dépasser. Malou, notre professeur d'orthographe et de grammaire, aurait trouvé stupide qu'on la fit attendre des mois pour passer de l'étude du passé simple à celle du conditionnel... et ainsi de suite pour toutes les activités, celles étant liées aux fonctions de l'imagination et de l'expression artistique surtout. En fait le temps passait dans la continuité, sans autres interruptions que celles dictées par l'hygiène, et la sonnerie des récréations ne frappait pas toutes les oreilles et n'enchantait pas tous ceux qui l'entendaient. Il fallait toujours pousser des travailleurs hors du laboratoire.

Il est aisé de comprendre que, en supprimant les barrages à l'évolution naturelle de la croissance d'un enfant, tant en ce qui regarde son besoin de mouvement que le respect de ses rythmes et formes d'acquisition, barrages liés à l'organisation de l'enseignement habituel, à principe collectif et uniforme d'enseignement et de critères d'appréciation, il est aisé, dis-je, de comprendre qu'avec les causes disparaissent les effets. La non utilisation des notes dont l'effet stimulant est remplacé par l'intérêt favorise l'entraide et change la nature même de l'esprit de compétition. Tricher ne vient à la pensée de personne puisque l'opération consisterait à se tromper soi-même sur soi-même. A l'accueil de l'enfant dans sa totalité correspond une considération égale à l'égard de toutes les manifestations de l'activité y compris celles qui touchent à la vie du groupe, la sociabilité et la camaraderie. De ce fait, la hiérarchie des valeurs reste morale et non utilitaire. Les math., la langue maternelle conservent leur importance primordiale d'instruments, mais n'acquièrent pas cette fausse noblesse qui ordinairement les élève dans la hiérarchie des fonctions au royaume du rendement.

Comme je l'ai déjà dit et le redirai encore, le problème de la discipline n'est pas, dans ces conditions, l'enfant légitime d'un système; il se présente avant tout au niveau des insuffisances personnelles, santé, difficultés d'intégration au groupe, faiblesse devant l'effort, etc. : en dehors de traitements de cas particulièrement graves par le psychologue, l'ambiance de la classe s'est révélée dans presque toutes les situations la thérapie du succès. Le Dr Richard écrit : "J'ai eu parfois l'occasion de donner le conseil de placer un enfant nerveux à l'E.A. J'ai en outre eu connaissance de l'évolution de plusieurs enfants nerveux, difficiles, qui ne tenaient dans aucune autre place, et que notre directeur plaça à l'école active dans l'espoir d'en tirer quelque chose. Ce qu'ont pu m'en raconter leur maître ou leurs parents, ce que j'ai observé moi-même, m'a toujours convaincu d'un grand bienfait; enfants agités qui se calment, enfants craintifs qui deviennent confiants, enfants "désordre" qui mettent de la méthode dans leur petite vie : plusieurs parents nous en diraient beaucoup plus que je ne puis le faire."

Notons également, point important, l'avantageuse position d'un maître qui, par effet d'organisation, peut sans paroles démontrer constamment qu'il est avec ses élèves, pour eux. Ceux-ci ont l'habitude de régler seuls les petits conflits et c'est très naturellement que s'est, dans ma classe, structuré un self-government très efficace. Mais, ici encore, nous avons respecté la loi d'individualisation. Très naturellement et sans aucun frottement, quelques élèves continuaient de travailler pendant que leurs camarades épris d'organisation et aimant les responsabilités discutaient de la vie de la classe, décidaient du port des pantoufles, des commandes de matériel, de l'impression du journal, de l'achat d'un appareil, etc., et demandaient le déplacement de tels moments de travail manuel, proposaient des excursions, des visites, etc. Il était fort rare que, après discussion, quelqu'un ne se soumit pas à des propositions faites par le groupe. Par déférence et effet de confiance, par besoin de

contrôle, les décisions étaient présentées au maître. On savait qu'il pouvait, en sa qualité d'adulte, d'ami, de responsable général de la bonne marche de l'école, pouvait et devait penser à des prévisions et à des précautions auxquelles les enfants n'auraient pu penser.

J'ai dit que les visiteurs étaient immédiatement frappés par l'intensité de l'activité, la concentration des enfants et la tranquillité régnante. Plus que n'importe quel visiteur on le comprend, l'instituteur de l'école traditionnelle en était surpris. Il en est un qui le fut le premier : c'est moi-même. Bien sûr, j'avais maintes fois pénétré dans la classe inférieure où se trouvaient ceux qui devaient devenir mes élèves; je connaissais une partie des enfants dont plusieurs avaient vécu des heures à mon domicile lorsqu'ils fréquentaient le jardin d'enfants dirigé par ma femme, l'une des institutrices dont j'ai parlé au début de cet exposé. Cependant, le jour même où ils sont entrés dans le grand local de dix mètres sur huit qui me servait de classe, j'ai été très ému et déconcerté. Ce local était contigu à celui qu'ils quittaient et le passage de l'un à l'autre était bien utile; chacun en profitait, les élèves pour demeurer en contact encore, ici et là, avec leur lieu de vie et avec leur chère maîtresse, et moi-même qui quelque peu inquiet jouissais de savoir à proximité ce milieu de repli. En fait, pendant plusieurs jours, j'ai été dans cette classe plus spectateur et auditeur qu'acteur. J'observais ma petite troupe poursuivant sur sa lancée des travaux de toute nature : construction, collections, classement, étiquetage, calculs, exercices de grammaire, etc. Nous avons fait de la musique, tourné un disque, mis en train une lecture - la "Guerre du feu", sauf erreur - et, de temps en temps, un enfant embarrassé, n'ayant pas trouvé dans un livre, un dictionnaire, ou auprès d'un camarade le renseignement ou l'aide dont il avait besoin, venait doucement près de moi et chuchotait sa question. C'est ainsi qu'à coups de petites leçons particulières se sont passés les premiers jours. Je ne pense pas avoir été de ma vie un pédagogue mieux inspiré qu'en m'abstenant de mettre ma main d'organisateur-préparateur habitué dans cette machine vivante qui fonctionnait presque sans moi en ce moment. J'étais écolier, apprenant l'enfance vivante, vivant dans l'ordre de la vie. J'apprenais la science de l'intervention minimum, j'apprenais à retenir ma main là où la nature agissait.

Nos obligations avaient, pour une part, un caractère modeste. En effet, ne vous ai-je pas déjà dit que nous devons "réussir", c'est-à-dire accomplir un programme inchangé et favoriser le raccordement entre nos classes et les traditionnelles des degrés suivants ? Le problème ou, plutôt, les problèmes étaient tels que j'ai souvent pensé à Deligny disant pour imager les besoins qu'un éducateur a de regarder d'en haut lorsqu'il est, par le travail, collé au sol : "Un oeil au ciel, un oeil sur la terre, ça fait rudement mal à la tête !".

On me dira que ces obligations furent une sauvegarde et nous empêchèrent précisément de chevaucher les nuages dans un firmament angélique. Je ne sais; j'y ai vu un autre grand et social avantage : la preuve que les élèves en plus d'un développement caractériel étonnant ont

normalement poursuivi leurs études; j'ai vu que l'école publique gratuite et obligatoire peut être la belle chose dont je parle ce soir, dynamisée par des enfants heureux - tous, même les déshérités; j'ai vu des parents contents et actifs, et des pédagogues profondément satisfaits parce qu'ils se sentent agissant positivement dans l'axe et le courant de la vie et des lois de vie.

De plus j'ai observé que l'enfant, dans ce conditionnement, vit totalement, peut se développer totalement et manifester la totalité de ses possibilités. De cette manière se dégagent fatalement les dominantes de sa personnalité, ses aptitudes ayant la possibilité de passer, par l'exercice, au niveau de sa capacité; et, que je sache, à moins de contradictions provenant de circonstances extérieures - financement par exemple - je ne connais pas d'ancien élève ayant eu besoin de voir un orienteur professionnel de l'époque pour l'aider à choisir l'occupation de sa vie. (Cela dit non pour minimiser l'importance d'une orientation moderne bien faite.)

Je ne parlerai pas aujourd'hui de ce que pourrait être, de ce qu'aurait pu être un plan d'étude psychologiquement établi, c'est-à-dire contenant et distribuant une matière choisie en fonction de l'apparition et de l'évolution des stades naturels d'intérêt et de compréhension. Le groupe d'années sans barrages dont nous disposons nous avait déjà permis des déplacements de matières, avances ici, retards là. Il n'en demeure pas moins que, d'entrée, tous, parents et élèves, savaient ce qui les attendait : la rentrée dans un régime scolaire à base d'enseignement collectif avec notes, interrogations journalières, examens et promotions.

Tous savaient jusqu'à quel endroit de chaque matière ils devaient arriver. Cette préoccupation prenait de plus en plus de poids à mesure que diminuait le délai d'attente. Contrairement à ce que je craignais, les enfants s'associèrent à leurs parents et à leurs maîtres, consultèrent eux-mêmes le programme officiel et proposèrent des contrôles trimestriels; ce n'étaient pas des contrôles de connaissances, mais de situation dans le déroulement de l'étude envisagée : je prends trop d'avance ici... je risque du retard là... Il va de soi que, dans cette opération, le maître était celui qu'on consultait, celui qui montrait la direction et aidait à apercevoir les "rappels".

Chaque matin nous passions un moment ensemble réunis pour le lancement de la journée : entretien, discussion, petite revue de l'actualité de la classe, nouvelles des malades, des familles, événements intéressant la société ou le pays, etc. Puis venait l'organisation du travail individuel et des groupes, la mise en train, musique et autres activités artistiques comprises.

Les groupes nés d'affinités naturelles, de similitude d'intérêts, de capacités, ou centrés sur une action commune (la préparation d'une grande excursion par exemple, la publication du journal de classe, etc.) se constituaient et se modifiaient au gré des circonstances et des besoins. Très naturellement, les groupes d'étude proprement dite se trouvaient avoir un chef, le calé de la branche; on le consultait; il vérifiait au besoin les exercices et donnait des conseils. Que de talents de pédagogues n'ai-je pas découverts ?

Les élèves qui désiraient vérifier leur savoir trouvaient toujours un camarade enchanté de jouer au maître, ce qui l'obligeait à se contrôler lui-même.

Les arts jouaient un grand rôle dans notre école. Vous l'avez remarqué. Chaque pédagogue marque son enseignement de sa personnalité, de ses goûts; tel de mes collègues féru de sciences naturelles polarise volontiers sur celles-ci l'intérêt de ses élèves; tel autre, sportif d'envergure, alimentera de préférence sur ce sujet la curiosité de sa classe. Chez nous, c'étaient le dessin, la peinture et la musique, activités par chance très utiles à l'enseignement et à l'éducation. Nous avons dans ce domaine poussé très loin la perfection dont sont capables des enfants.

Je ne sais quel terme utiliser pour parler de ce qu'on appelle couramment la collaboration de la famille; il me vient à l'esprit le mot "présence" de la famille et c'est celui que je retiendrai; il conviendrait également et réciproquement s'appliquant de l'école à la famille. Ici encore nous nous retrouvons en pleine logique, en strict enchaînement des causes et des effets. Dès que vous accueillez en classe l'enfant tout entier, pas l'enfant calcul, l'enfant orthographe, l'enfant latin ou grec, mais l'enfant total, vous introduisez la famille dans la mesure où celle-ci a agi sur l'enfant, l'a formé; et cette mesure est immense. Dès lors l'élève passe horizontalement, sans modifier sa mentalité et les motifs de son comportement, de la maison dans la classe. De même il apporte chez lui la part de vie qu'il passe à l'école et il s'établit entre les deux milieux un lien profond, fruit de la complémentarité organique de leurs actions respectives.

Il était normal autant que nécessaire que sur le plan des méthodes de travail en classe nous voyions les parents en groupe ou séparément pour des explications; d'ailleurs telle maman, tel père passant dans les parages entraînait volontiers, passait un moment dans la classe et repartait sur la pointe des pieds sans que la plupart des élèves l'aient aperçu. Naturellement, car c'était tout naturel, les parents, qui vivaient l'école de leur enfant, devinaient et connaissaient ses besoins et par de menues ou grosses attentions enrichissaient notre équipement. En personne le médecin donnait ici et là une leçon d'anatomie avec planches et ossements, le professeur de chant faisait connaître les Lieder de Schubert, de Schumann, on nous prêtait les

disques des grandes oeuvres dont nous finissions par fredonner les thèmes. Les artisans recevaient les curieux des bobinages électriques ou des tours à pivoter; quant aux jardiniers, ils n'en finissaient pas, durant l'année, de nous montrer les opérations de greffage, de repiquage et de nous fournir en graines, plantons et conseils. Il serait long d'énumérer le nombre et les espèces des manifestations, des constants contacts entre l'école et la famille. Il était inévitable qu'il y eût quelques difficultés et, en cas de mésentente sur un principe important, nous conseillions même aux parents de déplacer l'enfant, de le faire entrer dans une classe traditionnelle afin qu'il n'eût pas à porter sur ceux qui l'éduquent, l'enseignent, un jugement réprobatif. Le divorce des éducateurs est toujours funeste.

On parlait beaucoup dans le public de la liberté dont jouissaient nos élèves. "Ils font ce qu'ils veulent". "Ils s'amuse tout le temps". "Ils ne travaillent pas". Ces remarques valables pour des expériences imprudentes d'écoles qui se voulaient nouvelles et appliquaient avec fanatisme et fantaisie les découvertes des psychologues sur la valeur du jeu, des intérêts spontanés, des méfaits de la contrainte, etc., etc., n'étaient aucunement applicables à nos élèves. Ils ne faisaient pas ce qu'ils voulaient mais ils voulaient ce qu'ils faisaient : travailler, chercher, apprendre, créer. Leur liberté consistait à travailler à leur manière et au moment voulu dans les limites de... nos limites ! Par contre, les enfants ressentaient, eux, un sentiment de liberté, celui qu'éprouve l'alpiniste qui s'efforce librement parce qu'il a choisi une cime. Toute la différence est là. Dans l'opinion publique, nous avons à lutter contre une idée encore répandue que travailler sans éprouver un sentiment pénible de contrainte, avec une ardeur trouvant son dynamisme dans l'action même, ce n'est pas travailler parce qu'au fond on y a du plaisir. Victimes des mots, les gens pensent qu'avoir du plaisir, c'est rire et s'amuser, alors qu'on peut éprouver une satisfaction profonde en suant et en s'éreintant à une besogne difficile. Mieux encore, je les ai vus, sauf rares exceptions, tenter de se dépasser, choisir l'exercice le moins aisé.

Je l'ai dit au début, une certaine opinion publique n'était guère bienveillante. Cependant, soucieux de faire connaître cette autre manière d'enseigner, nous donnions des conférences avec exposition et présentation de travaux et de temps à autre un concert vocal. Je ne saurais dire combien d'auditeurs, et parmi eux les parents et la parenté des élèves, étaient sympathisants, supporters, et combien venaient là par curiosité; mais, à chaque fois, la soirée finissait dans l'enthousiasme : l'une d'elles dut même être répétée. Bien que le corps enseignant boudât nettement l'expérience neuchâteloise, quelques professeurs de l'école secondaire travaillant dans le même collège s'y intéressaient et l'un d'eux formula une demande pour reprendre à son degré l'expérience à son compte. A défaut de visiteurs du lieu, notre école en reçut de grande marque. L'Institut nous envoyait des gens de tous pays; parmi les plus connus de tous, citons Decroly, Freinet et d'autres, que nous avons à plus d'une reprise mis en face de notre public neuchâtelois. Deux personnalités de ma connaissance donnèrent à mes élèves de magistrales leçons, admirablement adaptées à leur âge et touchant l'anthropologie et la physique; il s'agit de votre doublement

grand Eugène Pittard et du père du mésoscaphe, Auguste Piccard. Il va de soi que les principaux professeurs de l'Institut qui suivaient notre travail ont passé des heures chez nous. Je m'en voudrais d'oublier l'un des plus fidèles amis de notre école : Ad. Ferrière.

Plus j'avance dans mon exposé, plus je ressens de difficulté à restituer la vie de cette école et l'ambiance qui y régnait. Il faudrait être tout à la fois écrivain, poète et technicien; poète parce que le sérieux, la concentration, le zèle et la qualité des travaux des enfants l'auraient inspiré; technicien parce qu'il est important de pouvoir devant vous spécialistes, pédagogues et psychologues, expliquer clairement le jeu des mécanismes de l'activité individuelle et de l'activité de groupe mis en action. J'ai dû découvrir l'enfant tel que ne peut guère le voir le pédagogue engagé dans sa lutte quotidienne contre les difficultés que lui crée l'organisation de l'enseignement et qui lui voilent la réalité. J'ai découvert le haut lieu de l'autorité de l'adulte qui n'est pas dans l'obéissance et la docilité qu'on obtient de l'enfance par les moyens que l'on sait. J'ai découvert, après dix ans d'enseignement dans les conditions habituelles, et fait le tour du mauvais rendement de l'enseignement qui ne tient pas compte de la réalité psychologique des enfants, contient en lui-même la source de la plupart des difficultés qui altèrent le plaisir et le zèle au travail : distractions, paresse, hostilité, discipline, fatigue, découragement, manque d'intérêt des enfants et de la famille...

J'ai vu qu'il suffisait d'ordonner l'enseignement sur cette réalité psychologique de l'enfant pour que celui-ci ait envie de savoir, de chercher et d'apprendre comme on se met à table lorsque l'appétit est là. Tout mon travail s'en est trouvé simplifié; la "lutte contre l'ignorance", comme on l'appelle, était devenue un gai compagnonnage avec des gosses avides de travailler à leur propre développement.

Après avoir passé dix ans à l'école nouvelle et avoir connu de mauvais moments dus à l'incompréhension d'un certain entourage, je considère que ce temps est le plus beau et le plus important de ma vie de pédagogue. Le plus beau parce que vivre avec des enfants aimant l'étude et qui sont constamment prêts et avec reconnaissance à vous aider constitue une jouissance intellectuelle et morale incomparable. Avant de faire cette expérience, je vivais dans l'erreur en pensant que la curiosité, l'esprit de recherche, l'amour du travail et le zèle pour l'étude sont des fleurs de la petite enfance, qu'elles se flétrissent fatalement en cours de scolarité, que toute la riche et gratuite activité d'un plus de six ans se réduit à ce solde : "calculer sa moyenne pour savoir si on passe".

Si nous avons dû travailler, nous pédagogues ! Nous devons tout créer et il nous était impossible de prendre suffisamment de notes pour donner ainsi à cette expérience un aspect encore plus scientifique. En cours d'année, nous avons amélioré, perfectionné. Puis j'ai dû apprendre l'art du compromis lorsqu'approchait le mauvais moment de la "livraison". J'ai aussi bien que possible collationné, collectionné

les résultats, classé et fait contrôler l'orientation en restant en contact avec l'Institut. Hélas, la vie se laisse mal emprisonner dans les fiches et les statistiques et c'est la vie de cette école qu'il faudrait pouvoir évoquer.

Pour vérifier les effets spécifiques de l'activité scolaire, il m'importait de suivre, dans leur vie, ceux de mes élèves que l'existence n'éloignait pas trop, de connaître leurs réflexions et leurs critiques s'ils en avaient à faire quant à leur préparation scolaire. J'avais à évaluer ce qui, dans les critiques, relevait d'insuffisances personnelles ou de méthodes, et ce qui appartenait aux exigences de l'école traditionnelle auxquelles, délibérément, nous ne souscrivions pas.

Cependant, avant la fin de notre scolarité et pour aider les partants à faire le passage sans difficultés autres que celles afférant à l'ambiance, j'ai, pendant quelques mois, fait du training dans le genre récitation, évaluation chiffrées. Il y eut pour plusieurs de mauvais moments, moralement avant tout; mais comme ils avaient su se montrer courageux pour affronter pas mal de malveillance et d'injustes critiques pendant leur temps d'école avec moi, ils ont surmonté leur déception. Aussi n'étais-je pas peu content quand un professeur du gymnase me disait que les élèves de l'E.N.T. se reconnaissaient à ce qu'ils savaient travailler seuls, réfléchir et faire des rédactions personnelles, et qu'ils ne trichaient jamais...

Rappelez-vous, il m'est arrivé d'avoir jusqu'à 49 % de retardés. Et pourtant, lors de la rencontre d'une certaine volée de ces enfants devenus des adultes et parents eux-mêmes, l'un d'entre eux me faisait remarquer : "La moitié d'entre nous, voyez, sont des universitaires". Il y avait parmi ces universitaires le fils d'une ouvrière de fabrique, le fils d'un voyageur de commerce, le fils d'un maître de musique, le fils d'un comptable ayant ouvert un bureau fiduciaire, aucun d'entre eux ne pouvant prétendre à cette époque avoir été soutenu par la fortune, la tradition et les facilitations d'ordre social dont bénéficient aujourd'hui les étudiants. Les parents mettent sur le compte des méthodes utilisées par cette école le dynamisme de leurs enfants pour l'étude; ils n'oublient pas qu'eux-mêmes dans la plupart des cas ont découvert avec étonnement les capacités de leurs fils et de leurs filles, ce qui les a incités et encouragés à les laisser partir sur leur lancée.

Dans les travaux des "retardés", la "pauvreté" avait un cachet de vérité, de saveur, d'intérêt, une haute valeur psychologique.

Dès que les enfants se sentent libres de s'exprimer, sans craindre aucune ironie, aucune moquerie parce que depuis toujours leurs pédagogues ont trouvé dignes d'intérêt toutes leurs productions expressives, paroles, écrits, dessins, musique (inventions), constructions, etc., ils ne sont arrêtés par rien dans l'approfondissement de leur pensée et de leur réflexion; eux-mêmes recherchent leur perfectionne-

ment par une critique motivée, des explications. Dans ce domaine, on retrouve à un autre niveau l'étonnement dans lequel nous plongeant parfois les questions des moins de six ans.

Lorsque nous organisons des expositions, ou quand, pendant une conférence de documentation, nous présentons et lisons des travaux d'élèves, il arrivait assez souvent que certains auditeurs missent en doute leur authenticité, et c'est pourtant ce caractère-là qu'il s'agissait de souligner. D'ailleurs, nous avons été prudents dans l'usage des productions enfantines. Ce qui compte, ce n'est pas leur éclat ou leur perfection, mais les conditions dans lesquelles elles ont été élaborées et exécutées; seulement alors il est possible d'apprécier l'oeuvre et de nuancer sa signification.

Si nous devions, dans le langage professionnel, énumérer les activités, les techniques d'apprentissage et ce qui s'y rapporte, nous parlerions de méthodes de lecture globale, phonétique, de centres d'intérêt, de texte libre, de fichiers, de stades de développement, d'enseignement concret, d'abstraction, de l'usage de l'imprimerie, des gouges à lino, de peinture à l'eau, de la gouache, du modelage, de cultures, de jardinage, d'expériences de physique, de visites de musée, de collection d'atelier, etc., etc. On n'en finirait pas, mais ce ne serait pas pour vous intéresser beaucoup; tout d'abord, il va de soi qu'aucune espèce d'activité praticable en classe n'a été écartée de notre école et cela à condition qu'elle se justifie fonctionnellement et pédagogiquement. Et ensuite parce que, dans ce domaine, on a fait beaucoup de progrès; notre outillage, si l'on peut l'appeler ainsi, était loin d'avoir la belle allure de celui des classes d'aujourd'hui. Mais encore une fois l'expérience neuchâteloise n'avait rien d'une recherche de "carrosserie"; si, sur plus d'un point, ses résultats ont été très remarquables et furent souvent assez spectaculaires, ses pédagogues n'ont voulu qu'une chose : conserver la vie et la pureté des motivations de l'activité totale de l'enfant dans la perspective d'un humanisme qu'une école à rendement purement technique mettrait en danger.

Comme je l'ai dit plus haut, les élèves sont devenus parents et leurs parents grands-papas et grands-mamans. Voyant leurs enfants et petits-enfants aller en classe, ils ne peuvent s'empêcher de faire des comparaisons. Ne tenant compte que de celles émanant de personnes prudentes à l'égard de leurs souvenirs et assez objectives pour baser leurs sentiments actuels sur des faits et des recoupements, nous voyons, en lisant de récentes lettres sur le sujet, que les dominantes de leurs regrets touchant l'enseignement de leur progéniture sont d'ordre éducatif, caractériel, moral, social.

J'aimerais faire encore quelques remarques sur le sujet des effets de l'individualisation en tant qu'acceptation de la personne et des conséquences de cette attitude de base dans l'enseignement.

1. On pourrait penser que, de ce fait, l'établissement d'un esprit communautaire se trouvait freiné. C'était exactement le contraire. Que vous les ayez rencontrés à l'époque ou que vous en parliez aujourd'hui, il s'agissait et il s'agit de "l'école", de "notre école"; on disait et on dit encore "le" maître, et non mon maître, ou son maître. Vous pouvez entendre ces grands-parents, ces parents actuels : il y a longtemps qu'on ne sait rien de "la" maîtresse. Il y a quelques années, un de nos anciens s'est avisé de réunir sa volée. En peu de temps, il les retrouva entre Zürich et Genève, en amena d'enthousiasme plus de vingt à Neuchâtel. Jusqu'au petit matin ils ont parlé de leur école, du jardin d'enfants à leur fin de scolarité dans nos classes. Cet étonnant esprit de communauté, ces liens étroits et solides sont nés et se sont développés selon ce qu'on pourrait appeler la loi de vérité qui implique la relation authentique, c'est-à-dire entre gens présents dans la totalité de leur personne.
2. Je crois que nous avons tous besoin, les enfants aussi et surtout, d'être considérés comme des personnes, des êtres singuliers, d'être compris dans notre réalité propre et non comme des fractions d'unités collectives, des vingtièmes si nous sommes vingt, des centièmes quand le groupe compte cent individus, des milliardièmes dans le cadre des statistiques à l'échelle mondiale. Nous aimons être pris au sérieux. Pour l'enfant, c'est capital et, conséquemment, il doit être accepté intact et entier; cela arrive rarement à l'élève sur lequel on ne braque guère que la lumière crue d'un projecteur indicatif de trois ou quatre de ses rendements unilatéralement cotés, sollicités et appréciés.

Ayant voulu, dans notre école, recevoir l'enfant total et considérer sans **a priori** scolaire les expressions de sa personnalité, il en est résulté - et c'est assez logique - l'établissement d'un climat de respect mutuel, d'égards réciproques dus certainement à ce que chacun trouvait estimables, et étaient estimées par l'école, des particularités, des originalités qui sont gênantes à l'école traditionnelle telle qu'elle est organisée. Pour le maître, qui jamais n'avait fait aussi peu d'usage de ce qu'on appelle l'autorité, il s'en était revêtu d'une dont il ne connaissait pas auparavant la nature.

En suivant, dans la mesure du possible, la vie de mes anciens élèves, il m'intéressait de savoir si leur étonnante sociabilité d'enfant s'était développée, si ses manifestations s'étaient transposées sur le plan de leurs relations sociales d'adultes. Mon enquête a pu le révéler mais ses bases statistiques sont encore insuffisantes. C'est cet ingénieur qui participe à la vie sociale de la localité et l'anime; c'est ce médecin qui connaît et tient un compte scrupuleux de la situation sociale de ses patients; ce sont ces enseignants qui sont à même de vous parler de la situation familiale de tous leurs élèves; c'est le goût d'un grand nombre, le goût et le talent, d'entrer en contact avec l'entourage et c'est aussi l'usage que font, dans des activités familiales et sociales, plusieurs anciens qui disent : "On fait comme à l'école et ça réussit".

L'ampleur et la persistance de l'influence de l'E.N.T. sur les familles et les élèves sont trop importantes pour que le mérite en revienne à quelques personnes, on le voit... Il a fallu cette conjonction de parents déterminés, de pédagogues convaincus, d'enfants non encore scolarisés ainsi que l'influence d'une psychologie agissante (diffusée, dans le cas particulier, par l'Institut et la Maison des petits) pour que, durant dix ans, se déroule la plus complète et la plus réussie des expériences faites, à ma connaissance, dans le cadre de l'école publique, gratuite et obligatoire.

Quatre conférences à l'Aula de l'Université, à 20 h. 15

MERCREDI 7 NOVEMBRE M. Robert Dottrens, directeur
d'école, Genève.

LA LANGUE MATERNELLE PAR LES MÉTHODES NOUVELLES

MERDREDI 14 NOVEMBRE Dr G. Richard, Neuchâtel.

„MES ENFANTS VONT A L'ÉCOLE ACTIVE”

MERCREDI 28 NOVEMBRE Mlle Audemars, directrice de la
Maison des Petits, Genève.

LA VÉRITÉ SORT DE LA BOUCHE DES ENFANTS

MERCREDI 5 DÉCEMBRE Mlle Weber, du Bureau interna-
tional d'éducation, Genève.

DES LIVRES D'ÉTRENNES POUR NOS ENFANTS

PRIX DES PLACES:

Par conférence fr. 1.10. Pour les quatre conférences fr. 2.20

Location „Au Ménestrel” (anc. Fœtisch) et à l'entrée.

Quatre conférences à l'Aula de l'Université, à 20 h. 15.

Mardi 14 novembre. Présidence: M. P. DuBois, pasteur.

NOTION BOLCHÉVIQUE ET NOTION CHRÉTIENNE DE LA FAMILLE

par M. Mce Veillard, Dr. jur., secrétaire général du Cartel
romand d'hygiène sociale et morale.

Mardi 21 novembre. Présidence: Dr Ch. Jeanneret
président de la Commission scolaire.

LES OBJECTIONS A L'ÉCOLE ACTIVE

par M. Ed. Claparède, Dr. méd., prof. à l'Université de Genève.

Mardi 28 novembre. Présidence: M. Aug. Thiébaud, prof.

L'AGE INGRAT

par M. L. Vuilleumier, lic. théol.
et lic. litt. de la Sorbonne, directeur de l'École nouvelle de
Chailly sur Lausanne.

Jeudi 7 décembre. Présidence: M. P.-H. Vuillème
dir. de l'École de commerce.

LE RÔLE DU JEU CHEZ L'ENFANT

par M. Jean Piaget, Dr. sc., professeur à l'Université de Genève.

Parents, éducateurs, dirigeants de groupements de
jeunesse, c'est à vous que s'adresseront
ces hommes de science, d'expérience et d'action.

T. S. V. P.

L'école active neuchâteloise organise pendant les années 30 des cycles de conférences pédagogiques. Seront invités ainsi à Neuchâtel des personnalités aussi marquantes que Célestin Freinet, Jean Piaget, Pierre Bovet, Robert Dottrens, Edouard Claparède, etc.

AMIS DE L'ÉCOLE ACTIVE

TROIS CONFÉRENCES A L'AULA DE L'UNIVERSITÉ

Mardi 12 novembre, à 20 h. 15 CONFÉRENCE de
M^{lle} M. BOSSERDET
institutrice.

LES ENFANTS A LEUR TRAVAIL Pourquoi et comment ils s'y intéressent (Avec projections)

Mardi 19 novembre, à 20 h. 15 CONFÉRENCE de
M. W. PERRET
instituteur.

LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT RÉVÉLÉE PAR SES COMPOSITIONS

Mardi 26 novembre, à 20 h. 15 CONFÉRENCE de
M^{lle} G. GUEx
ex - directrice au Service
médico-pédagogique valaisan.

LA MORALE DE L'EFFORT Problèmes éducatifs

Prix des places : Abonnement aux trois conférences Fr. 2.20.
Par conférence Fr. 1.10.
Location à l'entrée.



Quelques activités au jardin
d'enfants. Les protagonistes
un demi-siècle plus tard



"EDUQUONS-LES ! EDUQUONS-NOUS !"

Pendant plus de dix ans, William Perret, alors à la retraite, est chroniqueur attitré à l'**Impartial**. Il va écrire des centaines d'articles pour ce journal, qui paraissent le mardi. Il est difficile de rendre le ton d'ensemble de ces contributions et, ici, nous avons dû nous contenter d'en reproduire une dizaine. Ces pages ne sont pas représentatives de l'ensemble mais couvrent des sujets divers.

Eduquons-les ! Eduquons-nous !

LE PSYCHIATRE A DU BON SENS

C'est l'histoire que j'ai promise. Il s'agit d'une dame « bien », jeune, jolie, riche, mère d'un petit garçon de quatre ans. En plus, la dame est sérieuse, appliquée ; elle suit des cours de psychologie de l'enfant, lit des livres sur le sujet, fréquente l'école des parents et s'instruit sur la psychanalyse et les complexes. Notez qu'elle est très gentille, veut bien faire et redoute de commettre des erreurs dans l'éducation de Gontran.

Un de ces derniers jours, elle se rend dans un grand magasin ; c'était pour la garniture d'un chapeau, mais, au même étage, Gontran a miré des jouets et en particulier un cheval à balancoire, un cheval blanc avec selle, brides et tout. La maman n'y a vu que du feu... le gosse était déjà en selle et en avant, en arrière, en avant, pleins gaz !

La demoiselle a dit : « Laissez-le seulement. » (On est là pour contenter les clients.) Mais, les achats terminés, Gontran n'en est qu'au petit déjeuner de son plaisir. Hop ! Hop !...

- Gontran, nous partons !

- Hop ! Hop !

- Gontran, nous partons !

- Hop ! Hop !

Il n'y a pire sourd... Que faire ? Arrêter le balanceant, c'est « contraire un intérêt naturel »... Ah ! oui. Créons un « intérêt dérivé ».

- Gontran, tante Lydie nous attend pour le thé !

- Hop ! Hop !

- Et il y aura ta petite cousine qui a deux trottinettes, vous ferez un concours !

- Hop ! Hop !

L'intérêt, visiblement, ne dérive pas ! Que faire ? Ah ! bien, offrons « une compensation » !

- Gontran, tu vois cette panoplie, viens, nous allons l'acheter et tu feras un terrible chef indien !

- Hop ! Hop !

Rappelant ses souvenirs de cours, feuilletant dans son esprit le vade maecum du parfait éducateur (en sau-

tant les conseils dont l'application affligerait son cœur sensible) la maman y va, mais en vain, de tout ce qui, tendre et persuasif, devrait lui permettre de récupérer Gontran qui fait Hop ! Hop ! avec passion... et ostentement.

La demoiselle, puis quelques autres vendeuses, puis des acheteurs qui font cercle, le gérant même, ont bien quelques bonnes idées mais, après tout, ce gosse, ce n'est pas le leur, et comme sa mère répond à tous les avis : « Surtout pas de complexe », qu'elle se débrouille !

Avec la plus parfaite logique, la maman appliquée et scrupuleuse décide d'aller à la source, c'est-à-dire, d'appeler le psychiatre, le renommé Dr Frodhast, professeur ordinaire à l'Université, qui écrit des livres et donne des consultations. C'est un homme dont les avis coûtent cher mais sont sûrs et anticomplexogènes. Par chance, il est disponible. Il accourt, ou plutôt saute dans sa Thunderbird.

Il est là !... Le cercle s'élargit respectueusement. La mère explique à mi-voix en montrant du regard l'objet de son angoisse. Elle énumère les recettes qu'elle a déjà utilisées sans succès...

- Bien sûr, je ne suis qu'une apprentie... c'est si riche et compliqué ces psychismes d'enfants... On a si vite fait une faute dont les répercussions sont parfois tragiques !...

L'homme de l'art écoute et dit : « Laissez-moi ! »

On se recule encore et on attend le miracle. Il se produit !

Le Dr Frodhast, professeur à l'Université, s'est approché du cavalier. D'un geste souverain, il a saisi la tête du cheval et s'est penché à l'oreille de Gontran. Le temps de lui chuchoter quelques mots, et voilà mon bonhomme de gamin qui saute à bas de sa monture, donne la main au monsieur et sort, la maman en extase trottant derrière le groupe !

Cette fois, on n'ira plus se moquer des spécialistes ! C'est là qu'on voit où mènent les études et qu'il est des situations où les profanes feraient bien de passer la main et ne pas s'en mêler.

Le plus émerveillé c'était le gérant ; émerveillé et intéressé car s'il connaissait les mots magiques, pour la prochaine occasion ; ce n'est pas la première fois que pour ménager une bonne cliente, il faut supporter toutes sortes d'embêtements avec les marmots qu'elles traînent avec elles. Mais, comment s'approcher d'un docteur-psychiatre-professeur ? On se gêne ! Le gérant trotte aussi derrière le groupe en se creusant la tête pour ne pas laisser échapper la merveille, celui qui sait, celui qui connaît les ressorts secrets... Une idée ! Une consultation express, payée comptant... Après tout c'est du commerce... Moi je vends des choses et lui des avis...

- Dites, Docteur... Monsieur le Professeur... j'ai été dans l'admiration de voir avec quelle maîtrise, quelle science et quel art vous avez obtenu ce que la mère, mes vendeuses et moi-même... etc., etc. Je serais tout disposé à payer, comme de juste, un avis qui me permettrait de faire face à des situations analogues... etc., etc., pour savoir ce que vous avez dit à cet enfant, la parole magique, etc., etc. !

Le Dr Frodhast : « Mais très volontiers, Monsieur, et tout à fait gratuitement. Je lui ai dit : - Je compte jusqu'à trois ! Tu descends de cheval, tu me donnes la main et nous sortons avec ta maman, sinon je te donne la plus grande fessée que tu aies jamais reçue !... »

WP.

Mardi 12 juin 1962

Mardi 6 novembre 1962

Eduquons-les ! Eduquons-nous !

Un anniversaire

Les 21 et 22 octobre de très belles cérémonies ont eu lieu. On commémorait le cinquantième anniversaire de la fondation du centre de recherches en psychologie et en pédagogie, l'Institut Rousseau devenu l'Institut des Sciences de l'Education, rattaché depuis 1929 à la faculté des lettres de l'Université de Genève.

Il est de règle que les idées des Maîtres initiateurs, en art, sciences et religions, perdent de leur pureté en se diluant dans d'autres esprits, et par les compromis auxquels se soumettent les réalisateurs quand ils abordent un public non averti et non conquis. Aussi les anniversaires sont-ils bienfaisants qui donnent l'occasion de rappeler ce qu'il ne faut pas oublier ; ceux qui aiment les enfants liront ici avec plaisir, les paroles du fondateur de l'Institut, le Dr Ed. Claparède, malheureusement décédé, et qu'il eût été si émouvant de retrouver aux côtés de plusieurs de ses collaborateurs de la première heure.

« La psychologie... ne saurait être science pure seulement ; il lui faut, au terme de ses recherches, aboutir à des conclusions pratiques, afin d'aider les hommes à vivre et à mieux vivre. A qui, par priorité, accorder cette assistance, si ce n'est aux petits des hommes, aux enfants, aux écoliers ? »

Etudiez l'enfance... et voici que surgissent les sciences de l'éducation.

Etudiez le rôle de l'enfance dans la vie humaine... et vous avez l'éducation fonctionnelle, les lois de l'intérêt, l'école active.

Etudiez le développement de l'enfance... la psychologie s'élabore et avec elle l'école sur mesure.

Etudiez les caractères spécifiques de chaque enfant... psychologie différentielle, enseignement individualisé.

Etudiez l'enfant arriéré... psychopathologie de l'enfant, pédagogie des retardés.

Abordez enfin les problèmes éducatifs dans un esprit scientifique... psychologie et pédagogie expérimentales.

Et devant ce vaste programme, une attitude probe et modeste : « ...que nos élèves (ceux de l'Institut) apprennent à reconnaître ce qu'on ne sait pas, à découvrir pourquoi on ne le sait pas et à chercher comment on pourrait s'y prendre pour le savoir. »

Comparant les étudiants aux élèves de l'école active, il dit : « l'accent sera mis avant tout sur le travail personnel de l'élève. Nous ne voulons pas que celui-ci, écrasé par l'instruction livresque et terrorisé par l'examen final, soit inhibé dans ses facultés actives. Ce qui est nécessaire, au contraire, c'est de l'initier au travail personnel. »

En cinquante ans, cette « amicale avec quelques cours autour » est devenue une institution officielle, organisée, logée au palais Wilson... qui devient trop petit. Plus de trois mille anciens élèves répandent dans le monde entier ce qu'ils ont reçu à Genève, ce qu'ils ont compris, et travaillent à ce qui leur est permis de réaliser.

L'Institut continue de recevoir des étudiants venus de partout. Pendant un an ils voisinent avec les futurs instituteurs genevois qui passent là le tiers du temps de leur formation. C'est un illustre Neuchâtelois, Jean Piaget, savant de réputation mondiale, qui dirige la section de psychologie. Celle de pédagogie est conduite par M. Samuel Roller... qui fit ses classes à La Chaux-de-Fonds.

Parmi les organismes, bureaux et centres qui se rattachent à l'Institut, tout en s'en distinguant, signalons le Bureau International d'Education (B. I. E.), fondé en 1925 par

Pierre Bovet, directeur de l'Institut dès sa fondation et auquel le nom reste lié ; encore un Neuchâtelois qui vit actuellement à Grandchamp près de Boudry. Et combien de pédagogues de chez nous ne se rappellent-ils pas d'avoir passé des heures inoubliables à « La Maison des Petits », dirigée par deux femmes absolument remarquables, Mlles Lafendel et Audemars ? Dans cette école-pilote, on appliquait avec intelligence les découvertes et les acquisitions faites à l'Institut. Ces deux éducatrices, encore à Genève, travaillent, infatigablement à un ouvrage didactique ; elles ont créé un matériel d'enseignement aux qualités éprouvées.

Ainsi, le petit plant mis en terre en 1912 par Claparède et Bovet, est devenu un grand arbre abritant des institutions dans lesquelles sont placés bien des espoirs ; car nous avons aujourd'hui, plus que jamais besoin de directives et de moyens éducatifs, afin que s'atténue le désarroi des parents et des pédagogues devant les graves problèmes posés au monde par l'ébranlement des valeurs morales et sociales.

Puisse notre pays ne pas oublier que l'Institut des Sciences de l'Education est à Genève et que Genève est en Suisse. Entre l'école et ce centre de recherche doit s'établir un permanent échange de renseignements. La première évitera ainsi de tomber dans la facilité et la routine, le second dans l'académisme et la « théoricité ».

William PERRET.

Eduquons-les ! Eduquons-nous !

RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

Cet article est sans aucune prétention à l'égard du projet neuchâtelais qui va être soumis au vote du peuple. Je n'en parlerai pas, soucieux de ne pas accroître l'incertitude du public qui comprend mal les divergences d'opinion entre des pédagogues et les défenseurs du plan.

Les parents, non spécialistes, ne se désintéressent pourtant pas du sujet. Pour eux, leurs vœux s'exprimeraient sous une forme très simple :

« Nous aimerions qu'une réforme de l'enseignement permit à la plupart des enfants d'aimer l'école, de plus et de mieux l'aimer, et que, du même coup, cette institution cessât d'être pour de très nombreuses familles une source de soucis et de drames. »

Almer l'école... ! Ça fait quelque peu sentimental. Que nous voilà loin, semble-t-il des grands et lointains objectifs : fournir au pays les techniciens, les chimistes, les ingénieurs, les physiciens dont il a besoin !

Et pourtant, ce simple souhait : faire aimer l'école, se pourrait-il qu'il contint des éléments pouvant servir de base à une argumentation digne d'un projet de réforme ?

Avant de répondre à cette question, débarrassons mon propos de toute possibilité d'interprétation quant à son but et de toute équivoque au sujet de son intention : le travail, la peine et le dévouement du corps enseignant ne sont pas en cause ici ; si j'y faisais allusion, ce ne serait que pour souhaiter qu'à tant d'efforts correspondît plus riche moisson ;

le fait que certains enfants, dits de type scolaire, aiment l'école telle qu'elle est, est connu et reconnu ;

il est entendu qu'on peut rendre « aimable » n'importe quel en y ajoutant assez de sucre. Pour l'école, il suffirait d'abaisser le niveau des exigences et de flatter le goût des élèves pour la fantaisie et le jeu ;

on peut se rendre en classe avec plaisir pour des raisons diverses ; voici un choix :

retrouver la société des jeunes,
retrouver tels copains ou amis,
travailler avec un pédagogue particulièrement aimé, si on est doué, attraper de bonnes notes,

échapper à une ambiance familiale... ou non familiale pénible...

S'il n'existait que des motifs de ce genre pour aimer l'école, nous ne pourrions garantir la durée de ce sentiment ; sa qualité même apparaîtrait insuffisante. L'idéal serait que l'école fût recherchée, désirée, au niveau des besoins, comme la faim qui, à l'heure de midi réunit dans une mastiquante unanimité tous les gens en santé.

C'est donc dans le cadre de lois générales, ici celles de la psychologie qui décrit les règles habituelles du développement intellectuel et caractériel et énumère les stades de croissance, que les études doivent être dirigées si l'on veut que l'enseignement soit aimé avec ardeur, respecté, apprécié comme un don bénéfique.

On ne peut, en un seul article, exposer ses lois de base. Mentionnons quelques-unes de leurs caractéristiques : chaque individu éprouve le besoin de donner son maximum, de travailler au plus haut rythme dont il est capable ; ces besoins sont contrariés par un enseignement excessivement collectif d'une part, et par des exigences unilatérales d'autre part.

Créer, inventer, prendre des initiatives sont des besoins innés ; leur exercice est nécessaire à la formation et au développement de la personnalité ; la rigidité des programmes et l'ordonnance préalable d'une activité à l'organisation de laquelle, les élèves n'ont aucune part, vont à l'encontre de ces besoins. Le travail en équipe, la constitution de groupes, la pratique de l'entraide sont des formes naturelles d'activité que contrarie l'isolement de l'élève, l'isolement favorisé par le régime compétitif des notes, là où il existe, c'est-à-dire presque partout.

J'en passe désirant seulement montrer qu'il serait étonnant que les élèves puissent aimer un enseignement qui, par ses formes et ses méthodes déclenche automatiquement la résistance et l'hostilité, alors que des changements appropriés suscitent le zèle et l'effort.

Théories ? Non. Des démonstrations nombreuses ont été faites et sont en cours ; elles sont concluantes sur tous les plans. Mais il faut

avouer que leur généralisation ne s'opère que lentement et difficilement, car elle atteint parents, pédagogues et autorités dans des attitudes et des habitudes profondément, séculairement enracinées. Seuls les pays à « motivations nationales » ont, pour des raisons d'efficacité, élargi l'application des lois essentielles de la psychologie.

Sans chercher loin, voyez certaines de nos classes, à la campagne surtout, où sont réunis trois, quatre, cinq degrés et plus, dans des conditions d'installation souvent très modestes ; on y est frappé par l'ambiance paisible, l'intensité de l'activité et l'absence de tout souci de discipline. Si on analyse les éléments constituant cette situation, on trouve à la base une prise en considération forcée des lois psychologiques dont je parle plus haut.

En bref, dès que l'enseignement embraye sur la psychologie, il possède son vrai moteur, sa dynamique fonctionnelle : l'intérêt naturel des élèves pour l'étude. Les notes comme adjuvants stimulants artificiels perdent tout sens ; elles peuvent servir à situer un étudiant sur la ligne d'un programme, établir un niveau, encore que la traduction en chiffres, d'éléments qualitatifs complexes de rendement humain, soit bien simpliste et trahisse la réalité.

Mes réflexions sont-elles d'un pessimiste ? Nullement puisque je montre que sont présentes les composantes favorables à l'organisation d'un enseignement beaucoup plus efficace : la précieuse matière première vivante, les jeunes, un corps enseignant dévoué, une science, la psychologie qui se développe constamment.

Une réforme qui par le rapprochement logique de ces éléments permettra aux intéressés d'aimer l'enseignement dans le sens non sentimental que j'ai précisé, cette réforme rencontrera un agrément unanime. C'est dans son optique que, à mon avis, nous devons examiner tout ce qui nous est proposé.

William PERRET.

mardi 5 février 1963

Eduquons-les ! Eduquons-nous !

Chercher, découvrir, apprendre, savoir

- Je suis surpris de voir tant de gens « arrivés » raconter que leur enfance fut dure.

- Arrivés ?

- Pas « arrivistes », mais se trouvant, à trente ou quarante ans, dans une situation aisée, parfois brillante.

- Enfance dure ?

- Je n'ai pas dit malheureuse, mais relativement pauvre en facilités, agréments, loisirs, confort. « Tu auras un vélo quand tu pourras te le payer... » « Le jardinage te fera aussi bien les muscles que le tennis... » « Marche et laisse le tram aux vieilles dames... » « Je t'ai mis du fromage entre deux tranches de pain... »

Sans prétendre que les difficultés, la simplicité, voire la pauvreté de moyens, favorisent une éducation et déterminent un avenir confortable, le phénomène n'est pas rare et, à rebours, se vérifie presque toujours : ôtez toutes les pierres du chemin de votre enfant, aplanissez la route, évitez les pentes et la fatigue, vous retrouverez au bout du voyage, un adulte faible devant la vie et désarmé devant ses exigences. Nous sommes ici en face d'une véritable loi générale, qui touche également le règne végétal : la robustesse, la vitalité, impliquent l'épreuve et l'effort personnel.

Que le confort, les aises, les outils commodes, les machines automatiques, les téléphériques et les ascenseurs, que les soupes en sachet et les poulets tout cuits rendent de grands services aux adultes chargés d'occupations, fatigués, permettent aux gens âgés les joies de la montagne et la possibilité d'habiter un dixième étage, c'est fort bien. Mais lorsqu'il s'agit d'enfants, de jeunes et d'éducation, TOUT EST DIFFÉRENT. Ici sont en cause des conditions de croissance physique, psychique et intellectuelle à l'égard desquelles la facilité est un poison.

Comparez l'éducation à l'ascension d'une belle montagne, au sommet de laquelle on va mesurer la puissance des muscles du grimpeur, sa capacité respiratoire, son sens de l'orientation, sa résistance au vertige, sa sobriété, sa prescience du danger et sa volonté de prudence. A quel triste et pauvre inventaire nous livrerions-nous, si, au cours des exercices, l'alpiniste, mangeant copieusement, s'était fait porter par des guides ?

Et c'est papa, c'est maman, la tante Adèle, les grands-parents rivalisant pour éviter à Poulet et à

cette adorable Ginette les contrariétés, les refus, les privations, les efforts... L'école est à neuf cents mètres ; c'est loin et les vélos à moteur ne sont pas faits pour demeurer en fabrique... Et les livres pleins d'images ! On peut s'instruire sans se fatiguer à lire... Admettons quelques lignes, pas plus ; et son petit poste de radio, son tourne-disques pour les idoles, un répétiteur pour les devoirs et, pourquoi pas, des cours privés puisqu'à l'école, « on ne le comprend pas » !

Parlant d'école, disons tout de même que le mépris de la loi de recherche pourrait bien être la cause principale des pauvres résultats de l'enseignement et du déplaisir que tant d'enfants prennent à l'étude. Le savoir qui se trouve dans les livres et dans le cerveau des pédagogues est immense. Mais ce sont les auteurs qui ont fourni le vrai travail. J'accorde que mémoriser pour réciter, constitue pour bon nombre d'élèves une besogne bien pénible, et pour les familles une source de conflits et d'inquiétude inépuisable. Ce n'est pourtant pas là une activité d'écollers constructive, parce que la recherche en est absente. L'art du pédagogue ? Trouver le moyen de faire vivre chez l'enfant, l'étudiant, *par la recherche*, le bonheur de la créativité. Dès lors l'enseignant saura bien, s'il le faut, se passer d'un matériel compliqué, « moderne » et coûteux. C'est sa méthode de travail, le travail personnel de ses disciples, qui produiront des effets de vrai savoir. Ce pédagogue connaît très vite son succès à ce signe : tous les élèves sont heureux, aiment l'étude et re-

cherchent l'effort ; tous les parents aiment l'école de leurs enfants.

Peut-on présenter l'ensemble des matières d'un programme dans cette optique ? Les élèves, les étudiants, devraient-ils refaire, revivre l'histoire, les découvertes, les expériences de la science, les voyages et explorations, l'évolution des langues ? Ce ne serait bien sûr pas possible, et ce n'est pas nécessaire. Il suffit de choisir les sujets qui se prêtent à la recherche afin de créer, une attitude générale qui permette à l'élève de conserver la curiosité et l'intérêt intellectuels qui l'animent *avant de commencer l'école*.

Pensant ainsi au souci que prennent tant de parents afin d'éviter l'effort et les privations à leurs enfants, à nos méthodes ordinaires d'enseignement, mis à part des actions pédagogiques aussi rares qu'admirables, je serais malicieusement tenté de retourner le titre de mon article : ce n'est ni SAVOIR, ni APPRENDRE que de mémoriser pour le réciter ce que d'autres ont DÉCOUVERT par leurs RECHERCHES.

Tirons-en les conclusions avant que nous n'enviions la qualité d'autres jeunes, instruites et éduquées dans d'autres pays.

William PERRET.

ATTENTION ! Les lecteurs qui désirent poser des questions d'ordre éducatif à notre chroniqueur, peuvent écrire à notre rédaction en mentionnant sur l'enveloppe Rubrique « Eduquons-les », M. Perret y répondra directement, dans le cadre du secret professionnel.

mardi 3 mars 1964

Eduquons-les! Eduquons-nous!

Vous m'avez dit jeune homme...

Vous m'avez dit, jeune homme : — C'est par leurs pouvoirs, leur puissance, que les parents, les autorités, et en général les adultes, règnent sur nous, les jeunes. Ils nous ont habitués à l'obéissance pendant que, petits, nous n'avions aucun moyen de défense. A l'école, de même ; nos maîtres sont armés de notes, bulletins, punitions, avec quoi, ils nous dominent. Mais à part cela, cette force, ces moyens de pression, de contrainte, ils ne nous donnent pas le sentiment d'une supériorité qui tiendrait à une valeur spécifique acquise par l'âge. Y a-t-il vraiment entre eux et nous une différence essentielle ?

— La question est bien posée. De deux choses l'une : ou les adultes que vous connaissez ne possèdent effectivement pas de signes distinctifs de leur état de « grande personne », autres que les pouvoirs dont vous parlez, ou bien vous ne savez pas voir ces signes. Dans le premier cas, ces majeurs ont cessé d'évoluer sur le plan de la pensée ; ils ne lisent pas grand-chose excitant ou maintenant en état d'alerte leur esprit critique ; ils n'établissent pas de rapports entre les faits... En bref, ils ne sont adultes que par effet de calendrier. Les seconds, les vrais, possèdent une sagesse et une maturité qui ne vous frappent pas, parce que précisément ces caractéristiques ne se manifestent pas tels un muscle ou un commandement. Nous le

verrons plus loin par quelques exemples.

Maturité

— A quel âge estimez-vous que l'individu soit, comme on dit, mûr, sage ?

— Il l'est à tous les moments de sa vie, car ces notions sont relatives dans le temps. Ne vous est-il pas arrivé, en considérant le com-

par WILLIAM PERRET

portement puéril d'un petit, de dire : « Est-ce que j'ai vraiment été comme ça ! » Regardez votre écriture décoller et celle que vous utilisez pour écrire à votre Mithilde : quelle personnalité dans le graphisme actuel ! Vous ne pleurez plus de rage si votre stylo fait une bavure, et ne vous roulez pas par terre quand on vous refuse quelque chose. A dix ans déjà, votre mère disait à ses amies : « Ce qu'il a changé depuis deux ans : c'est déjà un petit homme ! »

Expérience

— Qu'est-ce donc que nos aînés appellent l'expérience, la maturité, la sagesse ?

— C'est à peu près aussi difficile à décrire que le parfum d'une fleur, le goût d'un fruit, la douceur ou l'éclat d'un regard. Prenez le dictionnaire. Pour ma part, je pré-

fère vous raconter quelques faits. La semaine dernière, j'ai assisté à une petite scène. Deux garçons d'à peine quatre ans se disputaient, s'arrachant l'un à l'autre une petite auto, et cela devant la grand-maman de l'un d'eux. C'est elle que je regardais, curieux de voir ce qu'elle allait faire. Son visage était comme un livre sur lequel on lisait la sagesse. Ses yeux étaient légèrement plissés d'humour, la bouche esquissant un sourire flambant ; de l'ensemble de sa physionomie émanait en même temps une fine compréhension et une sérénité totale. On voyait qu'elle « savait ». Les expériences, les erreurs, les essais, l'observation lui avaient donné la connaissance de l'enfant, la perspicacité quant aux réactions des petits, la certitude que les affrontements fournissent la mesure des forces, enseignent les limitations de la liberté et de l'égoïsme, la nécessité de tenter par soi-même la résolution des conflits. Sur ce visage de grand-mère passaient des expressions graves et attendries. Un romancier vous dirait qu'elle revoyait son propre fils, père de l'enfant, ou qu'elle supputait déjà dans l'avenir des réalisations flatteuses pour les ambitions que nourrissent les aïeules à l'égard de leur descendance... Peut-être que le pli un peu triste qui s'est dessiné pendant quelques instants sur le front déjà ridé trahissait une pensée inquiète... De toute manière si vous aviez regardé ce visage expressif, et observé le calme de cette femme, vous auriez compris que seules des années intelligemment vécues, peuvent procurer une conduite de non-intervention aussi visiblement motivée. Il eût été si facile de séparer les petits batailleurs et de leur faire un beau sermon, facile mais non sage.

Licenciement

Dans un atelier, un ouvrier d'une trentaine d'années a, dans un moment d'énerverment et d'irritation, détérioré une machine délicate et coûteuse. Il semble que la réponse logique à un tel geste doit être le licenciement, et cela d'autant plus que l'homme en question est connu pour « un mauvais coucheur ».

C'était l'avis du contremaître. Le patron avait appris, avec les années, à libérer sa réflexion des entraves de la colère. Ce qui lui permettait de voir l'homme en chacun de ses ouvriers. Après quelques jours, seul avec le « coupable », il lui a dit : « Qu'est-ce qui ne va pas ? » Ce n'est pas dans les livres qu'on apprend que le malheur peut rendre méchant ; on peut le lire, bien sûr, mais pas le savoir : et cette question « Qu'est-

ce qui ne va pas ? » était le fruit d'observations, d'expériences, de souffrances aussi et de méditations. Par ces sept mots, l'ouvrier a su que le moment des reproches et des menaces était de loin dépassé, que l'heure était venue où il rencontrait quelqu'un à qui parler, dire ce qui n'allait pas, que sa femme l'avait quitté, que son fils aîné se développait mal... — « Je n'étais pas comme ça autrefois ! » Et parce que le chef d'entreprise est un sage, il devait aussi penser à la discipline de l'atelier et, en évitant d'humilier l'ouvrier fautif, trouver un moyen de le réintégrer sans mécontenter les camarades, élaborer un plan répondant à son besoin de réparer, de reconquérir l'estime.

Réflexion

Je pourrais citer de très nombreux exemples où l'expérience, la maturité, la sagesse que procure le déroulement des années vous apparaîtraient tout aussi clairement. Et peut-être, jeune homme, vous et vos camarades, connaissez-vous ce que parfois vous appelez faiblesse, lenteur, dégonflage, manque de pot, hésitation, science, inertie... sont, chez les adultes vrais, le plus souvent, les effets de la réflexion, d'une fine recherche de solutions durables et humaines, d'un voyage de la pensée à travers une documentation soigneusement enregistrée et classée dans la mémoire de l'intelligence et de l'affectivité.

Si vous pouviez comprendre et ressentir tout cela, vous sauriez pourquoi cet étudiant en électronique, lui, très admiré par ses parents parfaitement ignorants en courant faible, est rempli de respect à l'égard de ses père et mère, eux, docteurs en science de la vie et de l'homme. W. P.

mardi 3 mai 1966

Eduquons-les ! Eduquons-nous !

Vous vous trompez Monsieur âgé

Vous vous trompez quand après avoir lu mon dernier papier, vous dites : « On en peut déduire que tout irait mieux si l'on pouvait vivre dans un monde de sages. Ce n'est point là ma pensée, et rien n'en est plus éloigné. Imagine-t-on sans effroi une société dans laquelle les enfants ne seraient pas turbulents, naïfs, étourdis ? Où les adolescents seraient patients, modestes, dépour-

vus d'enthousiasme, de susceptibilité, d'audace, d'idéal ?... Ce serait ennuyeux à se suicider !

D'ailleurs, quel sens auraient les mots « maturité », « expérience », « sagesse », puisque leur signification contient et implique la notion de temps, de durée ? Que voudrait dire « arrivée » s'il n'y avait un « départ » ? Parlerait-on de sommet s'il n'existait une « plaine » ?

Maturité et sagesse sont des conquêtes. C'est peu à peu, à force de réflexion sur les faits, et d'expérience, que l'homme modifie ses attitudes, ses habitudes ; que changent le ton de sa voix, le rythme de ses gestes ; que se dessinent de fins plis sur son visage, que s'enrichissent les nuances de son regard ; que s'étoffe ainsi tout ce qui appelle la confiance, le respect et inspire la sécurité propres à l'âge mûr.

Mais une société n'est vivante que représentée par l'ensemble des individus qui la composent, du nouveau-né au centenaire. A lui seul, aucun âge ne lui assure dynamisme et équilibre. Elle n'est ni bouillonnante cataracte, ni mare immobile. Je la comparerais plutôt à un cours d'eau dont le mouvement, les remous, cascades et tourbillons assurent l'oxygénation à la vie que contient la masse dont le poids tranquillisant et l'orientation persistante ordonnent les fonctions particulières et assurent les synthèses.

Âges de la vie

Sur le plan de la société des hommes, il faut donc regretter tout mouvement, toute idée, tendance et action, accentuant la « spécialisation des âges de la vie », creusant entre petits et grands, adultes et adolescents, jeunes hommes et vieillards, des fissures, des fossés, qui brisent l'unité du groupe vivant, contrariant la circulation de ce sang social qui est vivifiant en fonction de la diversité et de la totalité des éléments, produits de pensée et de comportements, qu'il contient.

Et maintenant, une question :

— *L'évolution de la société, de la nôtre, est-elle condamnée à la fixité des limites d'âge et de la durée des étapes ? Par exemple, dirons-nous : innocence, naïveté, fraîcheur, spontanéité de zéro à huit ans ; fougue, témérité, audace, élan, grands désespoirs, enthousiasmes fous... avant la vingtaine ; et sagesse à partir de la cinquantaine ? Ou bien est-il possible d'accélérer le processus de mûrissement intellectuel et caractériel, de rendre moins tardive l'accession à la maîtrise de soi, plus précoce le moment des vues prospectives ?*

Réflexion

Je pense que cette accélération est absolument nécessaire et qu'elle est réalisable. Nécessaire parce que la technique jette à profusion sur le marché, et met entre toutes les mains, des produits nécessitant très tôt prudence et réflexions.

Qu'on songe seulement à la présence d'esprit et à la prévoyance que réclament à l'enfant la circulation routière moderne et le maniement des mécaniques rapides qui sont entre ses mains ! Et, pa-

PAR
WILLIAM PERRET

rallèlement, qu'on pense à une autre circulation, celle des idées, des propagandes, que déversent dans toutes les oreilles, imposent à tous les yeux, les machines et les papiers à enseigner. Si vraiment nous sommes condamnés à attendre la cinquantaine pour être à même de trier, choisir et retenir ce qui servira de directive à notre vie, que d'accidents, de dégâts, de catastrophes à prévoir en cours de route ! Le pire, ce qui logiquement risque d'arriver, c'est que, si nous n'y veillons pas, va s'éloigner au lieu de se rapprocher, le temps où l'homme sera à même de dominer une nouvelle situation et d'y prendre place. N'oublions pas que les gens de quarante ans d'il y a à peine un demi-siècle, manipulaient des armes et des instruments aux performances relativement modérées dans leurs effets, et lentes de rythme ; entre la colère et sa manifestation demeurait un certain temps pour la réflexion, et les armes de la vengeance ne dépassaient pas toujours l'intensité des sentiments. Transposez de telles situations dans notre temps où de merveilleuses inventions assurent l'instantanéité et la surplussance aux manifestations du moindre de nos mouvements d'humeur.

Maîtrise

C'est pourquoi il est urgent de trouver le moyen de rendre aussi tôt que possible les jeunes aptes à la maîtrise intelligente de leur nature, aptes à contenir, pour la distribuer efficacement, la vitalité propre à leur âge. Dans la famille, ce travail d'accélération est possible ; c'est là, d'ailleurs qu'il doit

commencer. Les parents, à cet effet, instaureront un régime où le calme entretien, la discussion, l'argumentation raisonnée, soutiendront la nécessaire autorité des aînés ; ce régime remplacera le simpliste autoritarisme aux effets éphémères, mais, à la longue, propre à constituer le plus riche capital de révolte et d'agressivité que des parents puissent redouter. Pour favoriser le mûrissement caractériel, il faut que les parents consacrent à leurs fils et à leurs filles, plus d'heures qu'ils n'en accordent à la radio, la TV, aux comités et assemblées, aux distractions qui, même fort honnêtes, anéantissent le corps familial.

Pouvoirs

Le sens de cette remarque est applicable à l'école, milieu par excellence où pourrait s'élargir et s'enrichir l'esprit social de l'enfant et de l'étudiant, et où des contacts « déscolarisés » avec les pédagogues amèneraient les jeunes plus aisément et plus tôt à dominer les problèmes réservés jusqu'ici à des adultes quelque peu avancés. Un tel but ne peut être atteint que dans les institutions où la pédagogie est ordonnée en fonction de l'enfant, où l'essentiel du travail de l'animateur consiste à créer les conditions dans lesquelles se développent spontanément, bien que sous directives, tous les pouvoirs contenus dans ces graines d'hommes et de femmes.

W. P.

mardi 17 mai 1966

Eduquons-les! Eduquons-nous!

Les préscolaires au jardin d'enfants

La création et l'usage des jardins d'enfants se généralise. Est-ce pour décharger les mères et leur permettre de travailler hors de la maison? Certains l'entendent ainsi et, de ce fait, assimilent l'institution à la garderie d'entreprise dans laquelle les mamans, avant de se rendre à l'atelier, déposent un tout petit à peine réveillé ou dormant encore, ou encore trainent un « trois ans » qu'à peine arrivé on lavera et remettra au dodo. Les crèches prennent de tels soins et sont précieuses.

Le jardin d'enfants a un but bien différent, éducativement fonctionnel, adapté à un besoin moderne, moderne étant pris ici dans le sens d'actuel, résultant de l'évolution de la civilisation. Tout enfant, même recevant sur le plan de l'affectivité ce qu'il réclame d'attention et de tendresse, est appelé à « socialiser » très tôt. Il n'y serait pas poussé par sa famille que la vie moderne, très « éveillante », l'y appellerait; il faut donc le préparer à connaître « l'autre ». Le camarade, aussi tôt que possible afin que, entrant à l'école, les problèmes de premiers contacts et de « frotements » élémentaires soient résolus, ou en voie de l'être au niveau de son âge.

Si les gosses disposaient tous de beaucoup d'espace et de terrains de jeu, on pourrait penser que leurs débats naturels tiennent le rôle de préparateurs à la vie en commun: jeux, petites ou grandes querelles, brèves amitiés, disputées, bon accord... tout cela mêlé, c'est l'école de la vie. Mais d'une part, dans les villes et les grands villages, la place, les places sont trop peu nombreuses, éloignées du domicile, et la surveillance ne peut partout être faite par TV sur un écran placé

dans la cuisine où travaille la maman, ainsi qu'on a résolu le problème dans de rares cas, très rares, on le comprend!

par WILLIAM PERRET

Instrument valable

De plus, si l'on attire à juste titre l'attention sur les besoins affectifs des petits, la nécessité d'organiser le contact avec leurs semblaibles, répond à d'autres besoins, devenus très importants et qui influencent le développement intellectuel. Or quel est le premier, le durablement valable instrument de l'intelligence, sinon le langage. Les gosses parlent entre eux? Bien sûr, mais leur vocabulaire et leurs expressions sont limitées; le plus souvent, elles reproduisent les incorrections du langage des parents pressés, à la prononciation peut-être colorée d'accents pittoresques mais pouvant mal préparer l'enfant à la lecture et à l'orthographe. Au foyer, les sujets de conversation sont souvent peu renouvelés, et la radio et la TV qui apprennent moins qu'on ne le croit à écouter, n'entraînent nullement à parler. Au

Psychisme absorbant

J'ai dit, un jardin d'enfants « vrai ». J'entends bien celui qui est tenu par une personne ayant subi une formation sérieuse. C'est une erreur de croire que, les « visiteurs » étant petits, il suffit d'avoir bon sens et bon cœur pour les recevoir et les développer. Certes, cela il le faut, mais quelque chose en plus, précisément parce qu, avec les très jeunes, les erreurs sont toujours graves: la matière est tendre, le psychisme absorbant est sans possibilité de défense.

« C'est si touchant de voir comme ils sont naïfs, confiants... ils croient tout! » entend-on dire. Tirons-en les conséquences: ne confions nos petits qu'à des personnes dont la vocation est assortie d'une solide préparation. J'ai sous les yeux le programme d'une école de jardinières: l'instruction est précédée d'un stage probatoire; la préparation par les cours avec exercices pratiques dure deux ans, à quoi s'ajoute presque une année de pratique surveillée. J'y lis des titres tels que: hygiène, musique, pédagogie, psychologie, chant, éducation, travaux manuels, langue maternelle, italien, espagnol (si les enfants se mettent vite au français, il est bon de pouvoir s'exprimer avec les parents et leur don-

ner confiance) histoire naturelle, art du conte, culture générale, activités enfantines, etc., etc.

Nuances délicates

Va-t-on utiliser l'année du jardin d'enfants à des apprentissages scolaires? Les opinions varient d'un canton à l'autre, étant entendu que le but de l'activité de tout jardin d'enfants est de « préparer » et non de faire de l'instruction proprement dite. Mais dans ce domaine, les nuances sont délicates et il faudrait pouvoir respecter les rythmes, les dons, les variantes, partir du niveau personnel... Mais c'est là une autre histoire qui touche à la pédagogie générale et atteint, dans la critique et les vœux, tout l'enseignement.

Demeurant dans notre sujet, souhailons à tous les enfants la possibilité de s'entraîner à la vie en société, par le contact dans un travail assurant l'exercice de l'intelligence, avant d'entrer à « la grande école ». Cependant ne pouvons pas pour autant que le jardin d'enfants soit une « condition » de réussite. Il *facilite* et, c'est là un bienfait très appréciable si l'on sait que d'un bon départ peut dépendre une bonne attitude face aux exigences de l'enseignement.

W. P.

Eduquons-les ! Eduquons-nous !

« SOYEZ DANS LE VENT ET ADAPTEZ-VOUS »

« Soyez dans le vent et adaptez-vous », c'est le titre d'un compte rendu et le conseil qu'un directeur d'école supérieure aurait donné à la future élite intellectuelle du pays lors d'une cérémonie de clôture avec remise de diplômes. Il ne s'en est pas tenu là, car si c'était le cas, il y aurait lieu de le regretter. Voici pourquoi. Lorsque je suis dans le vent, le vrai vent, celui qui est un PHÉNOMÈNE ATMOSPHERIQUE, sans intention et sans conscience, hors de toute compréhension avec mon entendement d'homme, qu'ai-je à faire, sinon m'adapter ; ouvrir mon col si l'air est doux, le monter s'il est froid ; amener ma voile et me protéger, sachant que le vent qui fait flotter les drapeaux, retourne aussi bien une embarcation qu'il n'enlève le toit d'une école. De toute manière, je ne suis pas responsable de ses effets.

Dans l'expression « être dans le vent », ce vent-là, c'est UN COURANT D'IDÉES, un mouvement collectif d'opinion, fait des pensées d'êtres humains, hommes, femmes, adolescents, bref une société dont je suis membre. Et dans ce souffle il y a une part de moi-même, paroles, attitude, exemple, vie. Dès lors je suis responsable de sa formation, de sa direction, de son intensité, des parfums ou des miasmes qu'il transporte, des bienfaits ou des dégâts dont il est cause.

Mais le fait qu'on parle de s'adapter montre cependant qu'on peut être dominé par certains courants, les ressentir désagréablement, estimer même « n'y être pour rien ». Par exemple, tante Elisabeth passe auprès de ses neveux pour ne pas être dans le vent : elle ne comprend rien à l'art abstrait, ne goûte quasi aucune des chansons d'Europe I, est choquée par les minijupes, horrifiée des familiarités modernes entre jeunes gens et jeunes filles ; et bien entendu, quand on lui explique les tendances de l'existentialisme, elle dit : « C'est du chinois ! »

Ne jugeons pas tante Elisabeth, pas plus d'ailleurs que ses neveux qui eux, sont très dans le vent. Ce qu'il me paraît important de souligner, c'est que conseiller aux jeunes de s'adapter, sans plus d'explication, ce serait quasi leur dire : « Comme vous n'y pouvez rien, tirez parti de la situation, creusez votre trou là-dedans et faites-le

aussi confortable que possible ; démission et vulgaire opportunisme.

Ce serait tout aussi sot et inefficace de prendre systématiquement le contre-pied et vitupérer les opinions, les modes, les outrances de langage, la science-fiction, les noirs romans policiers, etc. ainsi que les autres étiquetages qui, dans certains groupes, indiquent qu'on est dans le vent.

« Le vent » souffle avant la naissance des gens, et tout enfant commence par être dans celui de son époque, à le subir dans sa famille, ou en tous cas dès qu'il sort de chez lui ; aussi dirais-je à l'adolescent intelligent, très intelligent, car il faut l'être beaucoup pour cela, et courageux : « Dans chaque domaine, pensée, art, civisme, politique, morale, religion... existe une opinion dominante qu'il est « bien » de professer. Ce faisant on est intégré dans le groupe, ça fait communautaire et on se sent plus fort.

« Fais l'effort d'analyser, d'examiner si ces courants soufflent à ton rythme et vont dans une direction que tu approuves. Si c'est le cas vas-y, additionne à celle des autres ton adhésion. Non seulement « Sois dans le vent », mais sois-en, pour ta part, créateur.

« Selon ta nature, ton tempérament, ton caractère, tes dons et ton éducation, il se peut que certains goûts, certaines modes, certaines attitudes, te semblent étrangères, étrangères à tes idées, contraire à tes tendances, révoltantes même. Sauras-tu non pas afficher un mépris hautain, mais simplement rechercher la discussion avec tes camarades, leur expliquer pourquoi tu préfères te priver du jeu trop poussé du flirt, demeurer sans arrogance à l'égard des aînés,

éviter les émulations dangereuses, vitesse, idolâtries diverses, langage argotique vulgaire, audaces érotiques ; leur expliquer que la discipline que tu t'imposes afin d'atteindre ton but dans tes études, ton apprentissage, ton perfectionnement professionnel, est aussi valable que celle à laquelle se soumet un sportif à compétition... drogues non comprises..

« Selon ton âge et ta compréhension des faits sociaux, à l'échelon local comme à celui de la région et du pays, tu verras que ta responsabilité de citoyen — on l'est avant l'âge légal — est engagée en ce sens que le destin du groupe dépend de l'orientation des courants dominants de la pensée et des actes qu'ils déterminent ; et il n'est pas difficile aujourd'hui de voir quel vent il faut créer pour éviter, entre autres catastrophes, un état de relations sociales menant inévitablement à l'extension des conflits et des guerres en cours.

Adopter une telle attitude est-ce s'adapter ? Je n'ai rien contre le mot dont le sens implique nuance et souplesse. Le dictionnaire dit : « se conformer... » Pourquoi pas pourvu que, auparavant, il y ait examen, lucidité et choix. La semaine dernière j'ai rencontré trois gars en chaussons et gros souliers, sacs lourdement chargés. Ils grimpaient vers un sommet. Le même soir, une maman se lamentait parce que, me disait-elle, son André « ne décrochait de son divan, transistor à l'oreille, que pour aller voir des films d'épouvante... »

« Être dans le vent » ? Comme un homme pensant qui choisit, qui crée, ou comme la girouette qui est choisie, toujours, par le courant dominant ?

William PERRET

mardi 9 août 1967

Agenouillé devant la caisse à sable, Albert et trois autres petits font des pâtés. Ils sont très affairés et jubilent, langue tirée, chandelle au nez... A trois pas, vous croiriez qu'ils font conversation. Pas du tout. En se penchant, on aperçoit des exclamations, des mots isolés, de courtes phrases... Ils ne s'adressent à personne, partent leurs sentiments, tout dans la joie de satisfaire leur besoin de remuer, de construire. Action gratuite, désintéressée, création pure.

Survient la mère: « Ah ! C'est bien, Albert, tes pâtés... Mais, ils sont plus petits que ceux de tes camarades... Je vais te chercher un autre seau... » Et avec le moule-maison qu'elle rapporte, la maman fait un pâté-médaille d'or. « Tu vois comme il est plus grand que les autres... »

Mais regarde donc... Regarde donc ! » Voilà que ça commence : ou plutôt que ça continue, car cette maman-là a toujours voulu que son Albert soit « plus que... », le mieux pomponné, le plus poli « avec les grandes personnes », le premier à être propre, à marcher à parler... « Pensez, Monsieur, quelqu'un l'a photographié au parc : il nous a envoyé une photographie... Je suis dessus moi aussi ! » Les Durand ont trois enfants au monde, trois enfants qui sont... ce qu'ils sont : c'est-à-dire deux « qui vont bien » et le dernier qui est « moins que » et auquel on répète : « Tu vois ta sœur, comme elle a de l'ordre dans ses affaires... Ton frère est le plus fort de sa classe en calcul... Ta cousine Aline patine mieux que toi qui a le même âge... Et qu'est-ce que tu attends de grandir ? Dans la vie, il faut toujours chercher à passer devant ! »

— Tous sur un rang ! A trois vous

Eduquons-les ! Eduquons-nous !

COMPÉTITION et ÉDUCATION

partez. Les trois premiers reçoivent une médaille avec le général Guisan. Un... deux... trois ! Ernest est triste : il n'est jamais le premier. Il court toujours « moins vite que... »

— Mon papa a dit que pour passer les autres, il ne faut pas avoir peur pour sa peau... Sans ça, pas la peine de se déranger pour les 24 heures du Mans.

— Notre Marceline est en train de rattraper l'Ida de la boulangerie. La maîtresse nous a dit quelle allait lui passer devant !

— Ça va chauffer, a-t-il dit. Si les notes perdent, c'est la bagarre... On s'est organisé... Il pourrait y avoir du sang... Tant pis pour l'arbitre !

— Mademoiselle, j'ai fait le calcul. Des classes de 4e, la vôtre obtient la meilleure moyenne générale. Je vous félicite et je le mentionnerai.

— ...et on verra bien si c'est ces cochons de... qui arriveront les premiers dans la lune !

— Notre pays a l'honneur d'être le premier pour...
— Ce n'est pas de passer mais d'être dans les premiers qui compte !

Lutte et agressivité

Ainsi, dans la famille, à l'école, dans la rue, dans les sports, les divertissements, dans le commerce, l'industrie, les inventions, le progrès technique, la politique, partout règne et commande le culte du « le plus que l'autre », de la première

place à tout prix : réclame mensongère, propagande trompeuse, trucs, tricheries, dopage, enlèvements, sabotage, tout est bon pour être classe le premier, le plus rapide, le plus puissant... A tout prix, y compris le sang des hommes, la peine des femmes, la faim des enfants, le meurtre... et les guerres.

On me dira peut-être que l'instinct de vivre, la lutte pour l'existence, l'agressivité naturelle qui en découle, expliquent la persistance de ce besoin. Mais alors qu'est-ce que l'éducation, sinon un intelligent entraînement de l'enfant à la compréhension de l'autre, de ses faiblesses,

de ses difficultés : entraînement à l'entraide, à la coopération, à la maîtrise de soi, à la promotion graduelle de la raison, de la discussion, de la tolérance. A l'accession au monde des valeurs, des valeurs de l'esprit, de la spiritualité, de ce qui fait l'homme.

A ce niveau, on mesure la puérité et le danger de cette culture de l'« über alles » dans tous les domaines. Et l'on comprend que l'instinct actuelle de cette culture des « brutalités », brutales à l'égard de la vérité et de l'humanité possible et cultivable entre les hommes, garantit la persistance des inimitiés entre

les individus et entre les groupes, garantit la continuité des guerres entre les « équipes », régionales et nationales... conduisent à des crimes que ne rachètent ni les serments de mains à la fin des matchs, ni les traités de paix après les tueries.

Un monde de paix ?

Les vrais éducateurs en humanité sont ceux qui entraînent au surpassement de soi et non des autres. Jeudi dernier, j'ai eu le grand plaisir de voir une école de formation professionnelle à caractère social, avec plus de vingt branches au programme, supprimer le système des notes chiffrées, remplacé non par une série d'appréciations à côté desquelles on est tenté de mettre un chiffre, mais par deux mots seulement : satisfaisant, non satisfaisant. Le résultat : chaque élève, individuellement, pour lui-même et sans comparaison avec un autre, reçoit l'explication convenant à son travail. L'ambiance, m'a-t-on dit, a changé : le groupe a gagné en amitié, le travail en intensité et en qualité.

L'enfant, ainsi que l'homme non déformé par l'éducation du « être le plus que l'autre » aime le mouvement pour le mouvement, le jeu pour le jeu, la vitesse pour sa griserie, la performance pour sa beauté, l'excursion pour le spectacle de la nature. Son attention, ses yeux, son âme vont devant, vers le but, et sa tête ne se détourne pas constamment pour surveiller le concurrent et le maudire quand il se rapproche. On ne saurait construire un monde de paix avec des enfants dont l'ambition est constamment tendue vers le dépassement de l'autre, et qui, dès le berceau, dans la famille, à l'école, dans la société, situent toujours l'ennemi hors d'eux-mêmes.

William PERRET.

Quelques témoignages

Au cours de rencontres variées, William Perret et ses élèves ont évoqué divers points intéressants qui ne figurent parfois que peu dans les textes précédents. Nous les rapportons dans ce dernier chapitre en les classant dans quelques rubriques.

Les origines de ces éléments sont les suivantes :

- transcription de bandes enregistrées lors d'un entretien entre Arlette Cardinet, Françoise Kunz et William Perret,
- transcription des échanges qui ont eu lieu lors de la rencontre, dont il a déjà été question, entre William Perret et ses élèves,
- courriers d'anciens élèves adressés à notre Séminaire,
- courriers d'anciens élèves adressés à William Perret.

Nous tenons à remercier chaleureusement toutes ces personnes; ce sont elles qui sont à l'origine des pages suivantes. Nous avons jugé superflu de signaler systématiquement les noms des élèves qui ont pris la parole lors de la rencontre ou ont envoyé des précisions par écrit; mais nous pouvons mettre le cas échéant les lecteurs intéressés en contact avec ces personnes. Lorsque William Perret parle, toutefois, ses initiales sont indiquées.

Quelques précisions historiques (William Perret)

Mademoiselle Bosserdet travaillait à Neuchâtel depuis 10 ans déjà, dès 1920. C'était une fille remarquablement intelligente, qui avait un don de l'enseignement, surtout d'enseigner sans en avoir l'air, extraordinaire.

(...)

Les enfants de Mademoiselle Bosserdet étaient à l'école publique officielle; naturellement cela paraissait moins important car ils étaient petits; mais, dès la 4ème année, ils étaient happés et le corps enseignant les trouvait mal préparés. Ils étaient en fait irrégulièrement préparés; par exemple, ils savaient un tas de choses en botanique et même en archéologie.

(...)

Un beau jour, ces parents ont dit : "on veut la suite". Or les autorités critiquaient beaucoup Mademoiselle Bosserdet parce que ses élèves étaient souvent dehors; elle sortait beaucoup pour aller dessiner, elle sortait pour aller voir des choses de la nature. Elle leur apprenait à lire et à écrire, mais d'une façon moins intensive, et elle ne donnait pas la moindre note; ses enfants n'étaient pas du tout des concurrents les uns par rapport aux autres. Ils avaient tous des particularités, ils se connaissaient tous comme forts en ceci ou en cela, faibles en ci, faibles en ça, ce qui n'est pas du tout humiliant. En 1929, ces parents ont fait une demande pour que l'on continue.

(...)

On leur a objecté qu'il n'y avait personne pour continuer après Mlle Bosserdet et les parents ont répondu : Monsieur Perret va rentrer de Genève de l'Institut Rousseau.

(...)

Ils ont tout de même accepté. Les parents ont été dynamisés et se sont dit qu'il fallait soutenir cette école. Ils ont créé une Société des Amis de l'Ecole Active, avec statuts, inscription au registre du commerce, etc.

(...)

Je dois dire avec regrets, un petit rien d'amertume, que nous avons eu beaucoup d'ennemis dans le corps enseignant.

(...)

Les enfants et les parents savaient qu'il n'y avait pas de changement par rapport au programme, sauf dans la distribution des matières. J'ai obtenu une dizaine de programmes officiels pour que les enfants puissent regarder ce que l'on attendait d'eux, ce que l'Etat attendait d'eux (pas ce que moi j'attendais d'eux). Ils savaient que c'était en huitième année qu'il fallait arriver au bout et ils savaient qu'ils avaient ces années sans notes, sans promotions, sans rien. Nous avons profité de ce minimum de discipline administrative.

(...)

Quand j'ai vu ce que les enfants pouvaient faire, j'ai été soufflé; c'était un voyage au pays des fées; ce sont les dix plus belles années de ma vie, au point de vue créativité.

(...)

Ensuite, il y a eu la crise de 39. Nous n'avions que vingt-cinq élèves (à cette époque, c'était un minimum) et on a supprimé toutes les classes de moins de vingt-cinq élèves. On les a répartis dans tous les collèges. Il y a eu des lettres recommandées, des délégations au Département de l'Instruction Publique de tous ces parents qui aimaient leur école et la soutenaient.

(...)

Mais, une fois pour toutes, la réputation était faite : c'était l'école des ânes; or si je vous disais ce que sont devenus tous ces gamins...

(...)

Quand notre école a été fermée, les parents étaient tellement désespérés que cinq d'entre eux ont refusé cette décision et ont mis leurs enfants à l'école privée (l'école de Mme Perret). Uniquement en suivant les cours le matin de 9 h. à 12 h., ils ont réussi leurs examens pour entrer en école secondaire.

(...)

Que faire ? Il s'est présenté deux postes : $\frac{1}{2}$ poste de maître de chant et de musique et $\frac{1}{2}$ poste de maître de dessin à l'école normale. J'avais les deux diplômes et, pendant 15 ans, j'ai enseigné le dessin artistique à l'école secondaire, le mercredi après-midi.

(...)

Quelques propos sur les deux artisans de l'Ecole des Terreaux

Il faut évoquer le travail de pionnière (il faudrait dire l'apostolat) de Marguerite Bosserdet.

Elle s'est rendue à l'Institut Rousseau, à "la maison des petits" des demoiselles Audemars et Lafendel et aux cours de Jean Piaget. Elle a enseigné aux Terreaux, puis aux Sablons et, enfin, à la Maladière où elle avait une classe d'application à l'école normale.

Le matin, on faisait "la petite chambre", on pourrait dire le cercle de l'amitié : assis en rond, sur de petites chaises, chacun pouvait s'exprimer. Les "grands" aidaient les "petits" (la classe comportait les trois premiers degrés primaires).

Les parents des élèves venaient souvent aider la maîtresse, selon leurs spécialités : musique, couture, tricot, etc.

L'expérience que nous avons vécue avec Monsieur Perret, tout particulièrement, est unique.

Il a su nous écouter et nous a donné le besoin d'apprendre sans que cela soit une obligation. Tout fut en quelque sorte un grand jeu, y compris les efforts.

Monsieur Perret ne pratiquait pas la méthode des centres d'intérêt, mais nous imprimions un journal, nous écoutions des histoires que nous interprétions le samedi matin. Sans le travail préparatoire mais créateur et défricheur de la maîtresse, peut-être que nos liens avec le maître auraient été différents.

Ce n'est pas n'importe quel étudiant en pédagogie qui serait capable d'appliquer cette méthode, il faut tout d'abord des "mordus".

Notre programme de travail ne nous était pas imposé. Nous discutons ensemble, par exemple, de l'heure la plus favorable à telle ou telle discipline; l'allemand et la gymnastique seuls avaient leurs heures fixes.

William Perret avait créé une société secrète : "La société des amis", dont ne faisaient partie que les élèves sages et appliqués.

Les notes

(L'attribution de notes dans l'école traditionnelle a toujours fait frémir William Perret et il est donc opportun de consacrer une section au problème des notes scolaires dans la dernière partie de cette brochure. Laissons d'abord la parole à William Perret, qui s'adresse à ses anciens élèves, et voyons quelques-unes des réactions de ceux-ci.)

Je savais très bien qu'une fillette était battue (à Bôle) chaque fois qu'elle avait un 4. Son père était une brute. C'était des choses qui me révoltaient. Je vous assure que j'avais décidé de quitter (...) ce beau métier que j'adorais mais qui, comme je le pratiquais, devenait insupportable pour moi. Les conditions dans lesquelles j'étais ne me permettaient pas d'être le Monsieur Perret de l'école active.

A l'école active, c'était un plaisir de travailler; le maître avait un regard sur l'individu (sous-entendu : sur l'élève en tant que personne).

Sans notes, lorsque les enfants désiraient savoir où ils en étaient (les parents désiraient aussi savoir comment ça allait), ils faisaient des graphiques de progrès en calculant seulement sur leurs fiches les différences, dans toutes les branches, par exemple entre mars et décembre.

Des examens, on en faisait tous les jours; l'examen consistait à savoir où l'on en était dans un programme. Or, dans l'examen qu'on connaît, l'important c'est la sanction, c'est le sens comparatif qu'on lui donne, les comparaisons entre les élèves. Nous faisons des comparaisons entre le début et la fin d'un programme et non pas entre ce que l'autre a fait ou pas. Vous ne vous compariez pas en terme de valeur. On ne classait ni moralement, ni intellectuellement les élèves à partir de ces examens.

Il n'y avait pas de promotions et de notes. Tant qu'on donnera des notes, on ne pourra pas faire de bon travail. Pendant les dix ans que j'ai été à l'école traditionnelle, j'ai mesuré ce qui était le plus pernicieux : ce sont les notes parce qu'elles figurent des valeurs morales pour les enfants et les parents et qu'ensuite elles polarisent

l'opinion des parents sur le savoir, sur l'intelligence de leurs enfants et la qualité du maître.

Je suis sûr qu'il y a beaucoup d'enseignants qui seraient d'excellents maîtres s'ils n'étaient pas rivés à ce système de notes, d'examens, de contrôles collectifs, etc. A ce moment-là, notre métier devient le plus beau parce qu'on ne peut pas avoir un matériau meilleur que les êtres vivants (...). Pourtant, c'est un triste métier et je pourrais écrire un gros livre sur la profession, la servitude du pédagogue, une servitude qui vient des conditions de travail. Ce n'est pas contre les maîtres qu'il faut vitupérer comme on le fait quelquefois; donnons-leur les conditions que j'avais et vous trouverez d'autres hommes.

On n'arrivera à rien de mieux qu'il y ait ou non des notes si tout le contexte n'est pas changé. Qu'on remplace des notes par des appréciations, cela n'a pas de sens. Il y a d'autres phénomènes qui interviennent. Par exemple, les enseignants connaissent très mal les parents de leurs élèves, parce que ceux-ci changent trop vite. Si on n'a pas de relation privilégiée avec l'enseignant et qu'on est parent d'élève, on a besoin d'avoir des notes pour savoir où en est notre gamin; c'est là qu'intervient l'importance des notes. Ce n'est pas face à l'élève, c'est face aux parents de l'élève.

Vous avez été promu sur la base de vos travaux. Les notes, c'est un poison, de la dioxine. Cela fausse tout parce que la note s'appuie sur une erreur de conception; on ne peut pas mettre des chiffres sur une qualité, on peut mettre des chiffres sur un nombre de fautes. Et la note est une espèce de sanction qui trompe sur la réalité. Elle donne un renseignement sur un moment précis de l'examen, de l'épreuve. Ce moment précis est peut-être simplement un mauvais moment; or il donne une fixité qualitative à ce qui n'est qu'un moment de la vie d'un élève. On ne met pas des chiffres sur des qualités.

C'est pourquoi (ensuite) j'ai quitté l'enseignement : je ne pouvais pas supporter d'être soumis à cette obligation de donner des notes. Et je plains les enseignants d'aujourd'hui. Que l'on contrôle la situation d'un enfant dans son développement intellectuel, qu'on le contrôle et qu'on l'exprime, soit, mais pas par des chiffres. Car les chiffres donnent la tentation de les additionner, de les diviser et encore de faire une moyenne.

o o
o

Je ne suis pas d'accord avec vous, je ne pense pas que de cela dépende l'orientation de l'enfant.

Les parents de l'école nouvelle n'ont jamais souffert de ne pas avoir de notes de leurs enfants.

Il n'est peut-être pas nécessaire de donner des notes à l'enfant, au petit enfant qui se transforme de jour en jour, mais il est utile, plus tard, de donner des notes à l'étudiant.

Un maître pourrait travailler beaucoup plus profondément du point de vue de la culture de la personnalité sans les notes.

Ce qu'il faut dire aux jeunes enseignants, c'est qu'ils doivent aimer leurs élèves, les observer pour arriver à les comprendre, pour pouvoir leur donner ce dont ils ont besoin. Les notes, c'est un petit moyen, accessoire. Cela varie tellement d'un individu à l'autre, c'est subjectif, les notes...

Le jeu des notes, c'est d'avoir sa moyenne.

Il faut un moyen de contrôle mais pas des chiffres destinés à autre chose, à faire des moyennes qui ne veulent rien dire.

Les centres d'intérêt

Mademoiselle Bosserdet en employant les centres d'intérêt nous motivait sans nous conditionner par des notes. Ces centres d'intérêt nous inspiraient un travail fécond en étant toujours à notre portée; mais Mademoiselle Bosserdet exploitait à fond ces sujets.

La méthode des centres d'intérêt qui favorisait non seulement la recherche en profondeur et la concentration, mais aussi la qualité du travail personnel et en équipe, m'a servi de modèle dans certains aspects de mon enseignement à l'Université (Ecologie végétale, Institut de botanique). L'école des Terreaux m'avait appris à apprécier la **qualité** du travail lorsqu'on est bien **motivé**. J'ai donné un enseignement aussi peu théorique que possible, avec beaucoup de temps consacré à l'observation dans la nature. J'ai inauguré dans notre Institut le travail par équipe au niveau de la licence, puis même au niveau du doctorat, ce qui n'était pas l'usage auparavant. La qualité des recherches et des résultats s'en est améliorée.

Tout le programme scolaire imposé était basé sur des centres d'intérêt qui étaient choisis d'après des idées d'élèves, des événements, un livre, une époque, etc. Nous **vivions** tout cela. Les centres d'intérêt pouvaient durer des semaines.

Les "cas difficiles" à l'Ecole des Terreaux

Pour ajouter quant à nos expériences de l'école nouvelle, je voudrais dire qu'avaient été confiés à Monsieur Perret, à plusieurs reprises, des enfants difficiles dont on ne savait que faire dans d'autres classes, et qu'à l'école nouvelle ils ont pu suivre tranquillement "leur chemin" et s'épanouir.

Les "retardés" qu'on nous envoyait, on les a tous aidés, ils étaient aimés dès leur arrivée. Par exemple, l'institutrice de couture a fait un effort pour eux en leur laissant faire leurs costumes pour jouer au théâtre, leurs tabliers pour travailler. Autre exemple, un jour, on nous a amené un "retardé" qui s'est mis à travailler à l'établi pour construire une brouette; tous les enfants sont venus l'un après l'autre, admirer son travail. Il est devenu un ébéniste de grand talent ! (WP)

(...) personnellement, cette école a parfaitement convenu à mon esprit pas toujours très discipliné et je réagissais d'autant mieux qu'on me faisait confiance. Tel fut l'art de Monsieur Perret.

Les enfants qui avaient de la peine dans les branches dites scolaires étaient automatiquement pris en charge par les autres. Ce qui frappait le plus les visiteurs, c'était le silence de cette classe. Les enfants avaient trouvé qu'on ne pouvait pas travailler dans le bruit, et en petits groupes, ils parlaient à voix basse, on n'entendait presque rien.

Mes parents m'ont mis à l'école nouvelle parce que j'étais très timide et ils se sont dits que grâce à cette école j'aurais mieux l'occasion de m'adapter à la société.

Pour moi, je faisais tout mal, je redoublais mes classes, mes parents ne savaient plus que faire de moi. Quelqu'un a dit à ma mère : "il n'y a qu'un homme qui peut vous sortir cet enfant de la misère, c'est William Perret". Je ne voulais pas aller dans cette école, j'avais peur. Or cela a été (...) les années les plus heureuses de ma vie.

Art et humanisme

Comme souvenir précis : les journées commençaient par de la musique, tous réunis en rond assis par terre autour de Monsieur Perret. Je me souviens de la "Kleine Nacht Musik" de Mozart. Et puis il y avait le silence avant d'entreprendre le programme du jour.

J'étais par nature (je ne m'en vante pas car à ce moment-là cela me gênait beaucoup) un individualiste; il faut dire que j'avais la destination secrète d'être violoniste; je jouais du violon, pas trop mal, et j'aurais aimé en faire ma profession; ou être artiste peintre.

J'ai fait des diplômes, des certificats de dessin, des certificats de musique et de composition à la chorale. J'avais pas mal d'atouts pour l'enseignement. Celui qui sait dessiner, peindre et composer de la musique et en faire, lorsqu'il va dans l'enseignement, vous savez il est vraiment bien outillé. C'est une chance, il y en a qui ont d'autres talents (WP).

Plusieurs d'entre nous se sont tournés vers l'art : il y a une dessinatrice en tissus et un artiste peintre-graphiste parmi nous. Mais plus ou moins tous, nous sommes amateurs de musique ou de peinture, ou les deux. Nul doute que nous ayons été fortement influencés par Monsieur Perret.

Dans la classe, on possédait un gramophone, c'était un luxe à l'époque, et on avait des disques classiques.

Je dirai que l'ouverture aux Arts dont on a bénéficié était considérable; le matin il y avait le petit concert et le samedi la musique de chambre.

Tous les pédagogues sont des hommes qui ont une personnalité et ont des dons particuliers. Chaque maître a sa capacité de pénétration pédagogique. Par exemple, untel nourrit ses élèves de sciences naturelles. Moi, c'était la musique et le dessin et je crois que les arts étaient ma dominante. C'est pour cela que j'ai toujours dit que l'enseignement était un art, pas seulement une technique (WP).

Vous nous avez inculqué une sorte de tendance humaniste; mais est-ce que vous nous avez donné le goût de nous battre ? Je fais donc une réserve : nous ne sommes pas devenus des "durs", il n'y en a pas un parmi nous qui soit un arriviste à tout prix; c'est un fait marquant et on vous le doit.

Vous avez essayé de faire de nous des humanistes plutôt que des battants.

L'école traditionnelle et l'école nouvelle Quelques autres propos de William Perret

J'avais en horreur cet enseignement (il s'agit de l'école traditionnelle, à Bôle), le même pour tous, les contrôles les mêmes pour tous, les examens tous au même moment, etc., avec des élèves qui avaient deux ans de différence et qui, en plus, étaient différents - parce qu'heureusement nous sommes différents. Alors j'avais décidé de quitter l'enseignement.

(...) il est injuste de traiter de la même manière tous les élèves parce qu'ils sont nés la même année, d'avoir pour eux les mêmes exigences, les mêmes programmes, etc. Alors qu'à l'école active, quand certains faisaient de hautes mathématiques, d'autres se demandaient encore comment trouver une racine carrée.

J'ai passé là dix ans à apprendre ce qu'il ne fallait pas faire; c'est intéressant, c'est très instructif, je vous assure, parce que mon mécontentement, ma gêne, mes difficultés me poussaient à chercher autre chose.

Ce qui était caractéristique, en Suisse romande et peut-être dans la Suisse entière, c'est que c'était dans le cadre de l'école publique. On ne demandait pas d'argent aux parents, comme c'est le cas dans les écoles privées. Je crois qu'en Suisse il n'y a pas eu d'expérience aussi poussée, aussi catégorique que la nôtre au point de vue de la doctrine, si l'on peut parler de doctrine, de l'école nouvelle dans le cadre de l'école primaire.

Mon but, et peut-être le vôtre, c'était que le style de travail et d'ambiance de l'école se généralise. On ne l'a pas du tout réalisé, bien qu'il y ait eu beaucoup de progrès dans l'école : ainsi il y a des branches en option, on est mieux assis, le matériel est plus joli. Mais si la carrosserie de l'école a gagné beaucoup, son moteur est encore dans les mains de l'administration et d'autorités contraignantes.

Le père d'une élève a écrit une lettre très jolie, très drôle : "Une école persécutée ? J'y ai mis mes trois filles ! Et, si comme le sagnard ou l'auvergnat j'en avais eu deux douzaines, je les aurais toutes mises à la même place".

(A la fermeture de l'école des Terreaux), pour gagner ma vie je suis retourné à l'école traditionnelle. En attendant de trouver autre chose, j'ai fait ce que j'ai pu; j'ai essayé le mélange (des méthodes traditionnelles et actives); ça n'allait pas : le maître d'avant n'était pas content et celui d'après non plus. Et moi, non plus. Tout était trop artificiel, surtout injuste. Je dirai que c'est surtout l'injustice du système à l'égard des enfants, que c'est cette dominante qui est le péché capital. C'est tout ce qui est non naturel, qui viole une loi naturelle à l'égard de la croissance d'un enfant...

Les familles qui choisissent l'école nouvelle

Les enfants n'ont pas été envoyés par n'importe quelle famille à l'école des ânes. C'était certaines familles qui les y envoyaient. Voilà encore une distinction de base : ces familles avaient une certaine idée (de l'éducation), elles étaient déjà ouvertes à cela.

Nous ne sommes pas issus de milieux privilégiés des points de vue financier, économique ou politique. C'est grâce à une option de l'un ou des deux parents qu'on nous mettait à l'école active. Mécontents d'expériences antérieures faites par d'autres enfants à l'école traditionnelle, ils essayaient ailleurs.

Nous étions quand même issus de familles privilégiées en ce sens que nos parents, obligatoirement, avaient réfléchi un peu plus que la moyenne des autres parents. Ils n'avaient pas suivi le troupeau de moutons et avaient eu l'idée de mettre leurs enfants dans une école spéciale dont ils avaient entendu parler; il fallait être courageux comme parents.

Leur expérience propre les avait dégoûtés de l'école traditionnelle et ils ne voulaient pas nous infliger cette cruelle expérience.

Comment s'opère le passage à l'école secondaire ?

Je dois par contre le confesser, le passage à l'école secondaire a été dur, pendant quelques mois surtout. Mais nous savions que l'école ne serait plus pareille ! Nous avons séché sur les analyses grammaticales ainsi que sur les nombres premiers, faute de bien savoir notre livret. Mais je pense qu'on pourrait remédier à cela.

La transition lors du passage à l'école secondaire fut très pénible et de cela je me souviens très nettement. Ce fut très dur et j'ai eu pour la première fois le sentiment d'aller à l'école. Je me suis sentie prise dans un carcan, incomprise, évaluée par des notes qui m'ont traquée. Quelques-uns d'entre nous descendions au rez-de-chaussée de l'école faire part à Monsieur Perret de notre désarroi. Il nous consolait; ce n'est que par la suite que j'ai réalisé son propre désarroi. Je pense qu'il nous a fallu environ trois mois pour nous mettre au diapason de nos nouveaux camarades et combler certaines déficiences scolaires que nous avions effectivement. Mais qu'était-ce face à l'acquis des années que nous venions de vivre.

Je suis allé à l'école nouvelle. Cela m'a permis de continuer par la suite mes études avec la plus grande facilité et je suis persuadé que ce passage à l'école nouvelle m'a plongé dans un nouveau type d'enseignement pour pouvoir continuer par la suite. Je n'ai eu aucune difficulté.

Moi, j'ai eu beaucoup de difficultés, j'ai été prise tout d'un coup dans un carcan, une masse évaluée par des notes que je trouvais injustes et je me suis vraiment sentie dépaysée. Au bout d'un certain temps, bien sûr, je me suis acclimatée.

Nous étions catalogués car nous venions de l'école des ânes.

A l'école nouvelle, même si nous étions très jeunes, nous étions imprégnés d'une façon d'être avec l'autre.

En sortant de l'école nouvelle, j'ai eu des difficultés à suivre la discipline de l'école. Je suis devenu du type "mauvais garçon", du type révolté. Une période de révolte qui a duré jusqu'à 17-18 ans.

Cinquante ans plus tard : les conclusions des élèves

Le deuxième point que vous soulignez, c'est la valeur sociale de l'école, de la société que vous constituiez et qui est d'ailleurs présente ici d'une façon assez démonstrative. Je n'ai pas eu beaucoup de peine à vous demander de venir ici, au nom de cette école. Pour répondre à votre question sur les conditions de travail, ce sont elles qui sont avant tout responsables. Vous aviez le sens de la responsabilité et de l'amitié, de la camaraderie. Je n'ai jamais vu des cris de jalousie (WP).

Il nous a appris le respect de l'autre et l'esprit d'équipe.

Pour moi, c'est une expérience sociale : chaque élève a un petit quelque chose de différent.

L'école nouvelle m'a permis d'apprécier les gens qui ne sont pas conformistes.

Vous nous avez donné de l'intérêt pour tout.

Il y a une question qui est très difficile à résoudre. C'est qu'une méthode ne vaut pas par elle-même uniquement mais par celui qui l'applique. Tout ce qu'on a appris, est-ce que c'est dû à l'école active ou bien est-ce que c'est dû au maître que nous avons eu ?

D'accepter la différence, d'accepter l'autre, c'est une façon de voir qui m'a ouvert toutes les portes.

Le résultat très résumé de tout cela sur ma vie est le suivant : esprit critique, ouverture d'esprit à toutes choses nouvelles, grand intérêt pour la nature, lecture, étude d'un sujet dans le style centre d'intérêt. J'ai des lacunes en orthographe et mathématique, mais ça ne me gêne pas.

L'école nouvelle m'a apporté une philosophie de la vie; quand j'en suis sorti, je voyais le monde différemment; j'ai abordé le monde avec ce nouveau regard.

Nous pouvons affronter certaines situations de la vie très calmement quand d'autres sont très nerveux.

Sans parler de notes ou d'appréciations (qui équivalent les notes), l'école étant obligatoire dans le stade primaire, cette dernière devrait, à mon avis, élever l'enfant dans ce qu'il a de positif et non le pénaliser pour ce qu'il a de négatif. Je n'apprendrai à personne que chaque individu (malgré les égalités à la mode) est différent des autres. Cela va du manoeuvre dirigé au grand scientifique. La masse - c'est-à-dire tous - doit, pour vivre ou survivre actuellement, donner le meilleur de ce qu'elle peut donner. Malheureusement tous les

maîtres ne sont pas capables de le concevoir. Mais en supposant qu'un maître le soit vraiment, pense-t-on qu'il lui faille deux, trois ou quatre ans pour situer un enfant dans sa vie future ? Le fait de faire doubler un élève brillant ou hypodoué pour une question de notes ou d'appréciations numériques est aberrant. Un condamné de droit commun l'est pour une durée déterminée. S'il se montre "incompétent", sa peine va-t-elle augmenter ?

A l'école nouvelle, je n'ai jamais eu le sentiment de travailler. L'activité déployée était spontanée et naturelle, découlant de la nature des choses. J'aurais voulu qu'on parle du "bonheur" qui régnait dans notre petite école, du goût du beau et de l'honnêteté que vous nous avez inculqué. Je pense qu'aucun des élèves de l'école active n'est tombé dans le matérialisme, la cupidité, la malhonnêteté.

Pour moi, Monsieur Perret, c'est aussi la recherche et la lecture de "beaux textes". Cela m'est resté. Je lis toujours beaucoup, et beaucoup de poésie. J'ai même fait deux émissions sur une radio locale sur la poésie féminine. Mon fils, qui est instituteur dans une école maternelle, fait beaucoup de poésie et de musique avec ses jeunes élèves (quatre et cinq ans). (...) Vous voyez, tout cela m'a suivie. Et je suis certaine que c'est à vous, en grande partie, que je dois ma réussite de femme, tant sur le plan personnel que professionnel. C'est en effet à vous que je dois l'ouverture d'esprit qui permet de ne pas juger son prochain et de l'accepter avec ses qualités et ses défauts, comme aussi de savoir s'accepter soi-même. Cela prouve que l'école des ânes obtient des résultats, même avec les cabochards comme moi.

(...) j'ai rencontré Monsieur Perret, le passé m'a enveloppée en une fraction de seconde. Ce passé qui voulait dire, pour moi, un extraordinaire petit cocon qui m'entourait toute, un cocon fait d'affection, de tendresse, une protection si douce; mon enfance en un mot, que j'avais la joie de revivre toute, avec ses sensations en demi-teintes, jamais oubliées, seulement cachées au fond de moi-même pour que personne ne puisse les capter. (...) Je savais que vous m'aviez enseigné beaucoup de choses, mais seulement cet été je me suis rendue compte de ce que vous, Madame Perret et Mademoiselle Bosserdet avez représenté pour moi.