Vers l'école nouvelle...

Numéro d'inventaire : 2012.03003
Auteur(s) : George Eliot
Type de document : livre
Éditeur : Syndicat national des instituteurs et institutrices (Section du Nord) (75 rue Léon-Gambetta Lille)
Imprimeur : Planquart
Date de création : 1946 (restituée)
Description : Livre agrafé.
Mesures : hauteur : 214 mm ; largeur : 130 mm
Notes : sur la première page de couv., titre et ms au crayon "46 ?" . Certains passages sont soulignés en rouge.
Mots-clés : Méthodes pédagogiques actives (y compris la coopération scolaire, classes vertes, méthode Freinet)
Filière : non précisée
Niveau : non précisée
Autres descriptions : Langue : Français
Nombre de pages : 30
Sommaire : Tables des matières Préface Avertissement

46 ?

SYNDICAT NATIONAL
DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES
(SECTION DU NORD)

G. ELIOT
Secrétaire de la Commission Pédagogique

Vers l'école nouvelle...

LILLE - 75, Rue Léon-Gambetta - LILLE

CHAPITRE PREMIER

Données psychologiques de l'expérience

a) Il n'est point d'élèves qui, moralement et intellectuellement, soient exactement semblables les uns aux autres. Entre eux existe toujours une différence de degrés ou de nature, dans l'intelligence, le caractère, le comportement. Des raisons d'ordre physiologique (santé, équilibre nerveux) ou social (milieu familial) peuvent encore accentuer ces différences. Prétendre exiger de ces enfants un même rythme de travail, un rendement comparable sinon identique, constitue un non sens pédagogique. **L'école doit tendre à l'individualisation de l'enseignement.**

b) « On apprend en lisant, non en écoutant » (Alain). Un enseignement verbal laisse l'élève passif et pousse à la dispersion des facultés d'attention. Un enfant est incapable de suivre avec profit plus de dix minutes un exposé verbal — fut-il bien mené. Par contre on retient bien ce qu'on a soi-même cherché, étudié, découvert. Il est utile que l'enfant bute à l'obstacle, qu'il en fasse le tour, l'examinant sous tous les angles, cherchant le biais par où le prendre. L'intelligence motrice, « la pensée au bout des doigts » doit constamment s'ajouter à la pensée abstraite.

L'école fera la plus large part aux méthodes actives d'éducation.

c) L'enfant, tout comme l'adulte d'ailleurs, ne fait avec goût qu'un travail dont il sent ou perçoit le but et l'utilité. D'où l'importance du concept **intérêt** en éducation. Mais ici, une précision s'impose :

Nous ne croyons pas, à ce que d'aucuns appellent **l'intérêt de l'enfant** en entendant par là une sorte de don naturel qui serait désir d'apprendre et de s'élever, besoin

d'en savoir toujours davantage. (1) Vouloir faire reposer toute une pédagogie sur cet « appétit intellectuel » c'est courir aux pires déceptions. Dire qu'il suffit de placer l'enfant devant une collection de fiches ou de documents pour que s'éveille en lui le besoin de se cultiver, appuyer cette affirmation sur le fait qu'il n'est pas d'exemple qu'un enfant devenu homme soit demeuré dans son berceau parce qu'on aurait oublié de lui apprendre à marcher, c'est proprement énoncer une plaisanterie. Car si nous ne voyons nulle part d'adulte oublié dans un berceau, il nous arrive par contre de croiser souvent en chemin, à côté de parfaits illettrés, bon nombre de citoyens que n'a pas tourmenté le besoin de lire la constitution avant de l'accepter ou de la rejeter. Panem et circenses.

Ce qui existe, c'est non pas un intérêt permanent, inhérent à la mentalité enfantine, mais un mélange plus ou moins cohérent d'intérêts divers, variés, aussi prompts à s'éveiller qu'à s'effacer, aussi éphémères que changeants et, par nature même, peu propices à l'exploitation pédagogique. Eveiller l'intérêt de l'enfant sur des objets propres à l'enrichir intellectuellement est chose relativement aisée — mais autre chose est de garder cet intérêt le temps qu'il faudra et là précisément est l'art difficile de l'éducateur. On veillera donc, — autant que faire se peut — **à ôter au travail de l'élève tout caractère scolastique, à ouvrir toutes grandes les portes de l'école sur la vie sociale, à multiplier les contacts avec le monde extérieur et à donner le plus possible aux activités scolaires les formes d'activité de l'adulte.**

d) Il y a chez l'enfant — surtout chez le jeune enfant — une aptitude particulière, qui n'est pas la nôtre, à saisir le monde extérieur. Cette perception est à la fois intuitive, globale et concrète. Contrairement à ce qui se fait trop souvent à l'école traditionnelle où l'on part du signe abstrait (lettre ou note) pour arriver plus tard à la phrase écrite ou chantée, **l'école nouvelle partira de la phrase écrite ou musicale** — qui présente un sens pour l'enfant — **d'où se dégagera, quand le moment sera venu** et d'une manière toute intuitive, **la lettre et la note.**

(1) M. Jean Chateau, Professeur de philosophie au Lycée de Pau, dans un ouvrage auquel nous reviendrons souvent, écrit avec raison : « La curiosité de l'enfant se disperse d'objet en objet; elle ne se concentre pas sur un objet pour en approfondir sa nature et parfaire les notions qu'il en a ». Le réel et l'imaginaire dans le jeu enfantin, p. 146.

e) Le comportement d'un individu, quand il est conditionné uniquement par une règle extérieure exerçant sur lui une action contraignante est pratiquement dépourvu — en tout cas dans l'immédiat — de toute valeur morale. L'éducation véritable est celle qui prend l'enfant par « le dedans », qui s'efforce de lui faire concevoir la discipline comme une nécessité consentie et non imposée et qui fait de l'élève un être actif et non passif. **L'école nouvelle tendra donc,** sans toujours pouvoir aller jusqu'à là, **à faire reposer le régime disciplinaire de la classe sur l'autonomie des écoliers.**

CHAPITRE II

Conséquences et applications

I. — Vers un enseignement individualisé. —

L'individualisation complète de l'enseignement est impossible à réaliser dans les conditions actuelles de fonctionnement de nos écoles. Elle présuppose en effet un effectif en élèves très peu élevé. Il tombe sous le sens qu'un maître ne peut à la fois suivre, guider et contrôler le travail personnel de ses trente ou quarante élèves, chacun « marchant à son pas ». Nous avons donc groupé nos élèves en équipes de 4 à 6 unités en nous efforçant de donner à chacune d'elles un caractère d'homogénéité (1). Nous nous trouvons donc dans notre classe, non plus devant 25 élèves différents, mais devant cinq équipes de 5, chacune d'elle recevant un travail différent en degré (**non en nature**) approprié à sa force.

On nous objectera sans doute que ce n'est pas le fait de grouper les élèves ou équipes qui les rendra semblables en valeur. Certes, mais du moins les différences individuelles seront-elles considérablement réduites par le fait même que les élèves vont mettre en commun leurs connaissances, leur savoir et que naîtra en chacun d'eux **l'esprit d'équipe,** le fort aidant le faible et veillant à ce qu'il reste toujours dans la course.

On verra plus loin — à l'occasion du français, du calcul et de l'histoire — comment fonctionnent nos équipes. Faisons toutefois et dès maintenant à leur sujet quelques remarques importantes :

(1) Nous nous séparons donc nettement sur ce point particulier de la position prise par M. Coqblin dans « L'Educateur » du 15 Mai 1946, p. 314, qui groupe ses élèves par équipes de 4 comprenant 1 fort, 1 moyen, 1 passable, 1 médiocre. Cette façon de procéder fait piétiner le fort et s'essouffler le faible, engendre d'inévitables querelles au sein de l'équipe et ne nous a jamais donné de résultats satisfaisants. Il est vrai que notre conception du travail par équipes diffère de celle de M. Coqblin. Nous ne différencions pas le travail au sein du groupe. Pas de spécialisation par conséquent.