

## Le tour de la pédagogie en 80 citations de Roger Cousinet

### *Réflexions pédagogiques parues en 1954 dans l'École Nouvelle Française*

1.

La psychologie de l'enfant ronge peu à peu la pédagogie. On saura un jour si bien ce qu'est un enfant, et par conséquent ce qu'il peut être, qu'il paraîtra absurde, et qu'il sera vain, de chercher ce qu'il doit être.

2.

Quand il n'y a qu'un enfant dans une famille, la mère risque par ses soins trop prolongés de gêner sa croissance. Elle a encore besoin de lui longtemps après qu'il n'a plus besoin d'elle. Dans les familles nombreuses le nouvel enfant apparaît à temps pour satisfaire l'amour de la mère, qui se reporte sur lui et délivre d'elle le précédent. Successivement les enfants se repassent leur mère de l'un à l'autre. Sans doute chacune la veut encore plus ou moins pour soi, mais selon ses besoins à lui.

3.

Les bébés aussi passent des examens (alimentation, marche, langage, etc.) mais quand ils ne sont pas reçus, les parents avisés attendent patiemment la session suivante, sans songer à les y préparer, ni sans les forcer.

4.

Le petit enfant travaille tant pendant les six premières années de sa vie qu'il serait excusable d'arriver à l'école déjà un peu fatigué.

5.

« Nous sommes des enfants, dit Bossuet, qui avons besoin d'un tuteur sévère, la difficulté ou la crainte ». Mais c'est la vie elle-même qui est ce tuteur, sans que nous ayons besoin de nous en mêler : dès sa naissance, les enfants commencent à rencontrer les difficultés. Mais la difficulté est éducatrice quand elle est rencontrée, non quand elle est imposée.

6.

Le petit enfant qui commence à parler, et à marcher, se donne chaque jour un nouveau devoir à faire, mais ce devoir est exactement proportionné à ses forces qu'il est d'ailleurs seul à connaître.

7.

L'éducateur veut, par les disciplines qu'il enseigne, par son influence, par toute son action, préparer l'enfant. Le préparer à quoi ? Sans aucun doute, à n'être plus un enfant. L'éducation est donc sous sa forme la plus ancienne, le refus de l'enfance. Mais l'enfant tient à son enfance, c'est pourquoi il refuse si souvent l'éducation, ou ne la reçoit qu'avec une bien mauvaise volonté ou n'en prend que ce qui l'aide à conserver son enfance.

8.

Le petit enfant ne veut pas du tout devenir une grande personne, il veut devenir un

grand enfant, un « enfant fait », comme dit Rousseau.

9.

Les parents se plaignent volontiers que leur enfant soit un « petit curieux », et essaie de surprendre leurs secrets, de regarder à la dérobée ce qu'ils font, d'entendre ce qu'ils disent. Mais il n'est pas du tout normal qu'un enfant s'intéresse à la vie de ses parents ou d'autres grandes personnes. Quand il le fait, c'est que sa propre vie ne l'intéresse pas assez. Si elle ne contient rien, il faut bien qu'il cherche à faire des incursions dans la vie des autres, pour voir si cette vie contient quelque chose d'intéressant. Mais ce n'est pas lui le coupable.

10.

Les parents disent à leurs enfants : « on ne peut pas passer sa vie à s'amuser ». C'est bien aussi l'avis des enfants.

11.

Les parents et les maîtres veulent que les enfants leur obéissent, et non à une loi dont ils ne seraient que les exécuteurs. C'est pourquoi ils ont tant de peine à obtenir des enfants cette obéissance qu'ils exigent vainement. Il est, en effet, naturel de se soumettre à une règle dont on éprouve à la fois la nécessité et la constance, mais comment obéir à une personne dont l'autorité ne paraît pas nécessaire et est trop

souvent inconstante. Seulement les parents aiment mieux commander qu'établir des règles : qui a établi une règle ne peut plus y déroger, il est donc soumis lui aussi. Il est tellement plus agréable de se placer en dehors ou au-dessus des lois, et d'exercer une autorité déréglée qui dédaigne de donner ses raisons.

12. Tout s'arrange d'ailleurs, car les parents au fond aiment mieux commander qu'être obéis, et les enfants savent bien qu'à force d'insistance ils feront fléchir le commandement, ou qu'à force d'insouciance ils le feront oublier.

13. C'est seulement en se soumettant lui-même à une règle que l'éducateur peut « donner l'exemple ». Quand il commande, il donne l'exemple du commandement, mais pas celui de l'obéissance.

14. Si tant d'éducateurs regimbent quand l'éducation nouvelle fait résonner à leurs oreilles l'appel de la liberté pour les enfants, ce n'est pas parce qu'il est dangereux pour l'enfant d'être libre, c'est parce qu'il est humiliant pour l'éducateur que l'enfant soit libre. « Comment ! je suis là ; et il agit sans que je lui en aie donné l'ordre. Il va donc prendre l'habitude d'agir sans attendre mon commandement, et sans s'y soumettre quand je l'aurai donné ? » - De quoi vous plaignez-vous ? Ne devez-vous pas au contraire être satisfait qu'il n'ait plus besoin de vous ?.

15. Pour les parents les vacances sont une libération ; ils y peuvent ne plus faire ce qu'ils ne veulent pas. Pour les enfants elles sont une liberté ; ils peuvent faire ce qu'ils veulent. C'est pourquoi pendant les vacances parents et enfants s'entendent souvent si mal.

16. C'est pourquoi les parents (et les éducateurs) ont si peur de la liberté pour les enfants, croyant que pour les enfants, comme pour eux-mêmes, la liberté engendre le désordre. Alors que, pour les enfants, la liberté est la construction d'un ordre.

17. Avant les vrais jeux, il y a les improvisations dramatiques, la commedia dell'arte : « Alors, on ferait... Alors, tu serais... - Non c'est moi qui serais... etc. » Puis on vient le jeu de règles, la vraie pièce, où chacun joue de son mieux, et avec exactitude, le rôle qui lui a été distribué.

18. Que de parents pendant les vacances jouent à : « Alors on ne serait plus... ».

19. On veut que les enfants prennent des habitudes et, de préférence, de bonnes habitudes. Et on veut aussi qu'ils perdent de mauvaises habitudes. Mais l'enfant ne prend une habitude (qui n'est ni bonne ni mauvaise) que pour faciliter une action qui lui est, à un certain stade de son développement, à la fois nécessaire et difficile. Il découvre des moyens

propres à des réussites. Il se met à quatre pattes pour se relever quand il est tombé, parce qu'il veut se relever ; il découvre la rampe pour descendre l'escalier ; il empoigne le manche de la cuiller, et ainsi de suite. Et il abandonne ces habitudes quand il découvre, ou qu'il apprend, qu'il peut s'en passer pour accomplir toutes ces actions, ou même qu'il les exécute mieux sans elles. C'est pourquoi aussi il résiste et s'opiniâtre quand on veut lui faire prendre, prématurément, des habitudes qui, au lieu de faciliter l'action, la rendent plus difficile, ou lui interdire les habitudes contraires, quand on veut trop tôt l'obliger à lâcher la rampe de l'escalier ou à prendre le manche de sa cuiller entre le pouce et l'index.

20. C'est que nous sommes bien difficiles à satisfaire, notre humeur n'étant guère d'accord avec nos principes. Nous faisons notre possible pour que les enfants apprennent à se passer de nous, et nous avons de la peine toutes les fois qu'ils y arrivent.

21. « Je suis donc inutile, dit le maître, si l'élève peut chercher et trouver sans moi ». Mais pourquoi vouloir, et comment pouvoir être utile à qui n'a pas besoin de vous ? Quand l'enfant commence à marcher seul, la mère avisée ne lui tend la main que quand l'enfant tend d'abord la sienne. Contentons-nous d'avoir la main prête. Trop souvent l'éducateur se mêle de ce qui ne le regarde pas.

22.

Etre libre sans doute, c'est faire ce qu'on veut. Mais dès qu'on a commencé à faire ce qu'on veut, on n'est plus libre. Et c'est ce que souhaite l'enfant : être laissé libre d'enchaîner sa liberté.

23.

Sans doute, essayons de comprendre les enfants. Mettons-nous à leur place en pensée. Mais en pensée seulement, et par devers nous, sans qu'ils s'en aperçoivent. Les grandes personnes doivent rester des grandes personnes. Quand le petit enfant revient à sa mère c'est une mère qu'il veut retrouver, et pas une compagne de jeu. Quand l'écolier se tourne vers le maître, c'est d'un maître qu'il a besoin et pas d'un camarade de travail. L'enfance a besoin qu'il y ait des adultes. N'avons ni honte ni peur de nous-mêmes. On nous a recommandé de ne pas les grandir de force pour qu'ils arrivent plus vite à notre hauteur. Ne nous rapetissons pas pour nous mettre à la leur.

24.

Le psychologue scolaire observe, expérimente, recherche, explique, et aussi traite les cas. Mais ces cas, il appartient à l'éducateur de les éviter le plus possible. Ainsi l'hygiène épargne la peine du médecin ;

25.

Plus l'éducation devient une spécialité, plus elle se technicise.

Il y faut prendre garde. Il faut sans cesse veiller à ce que l'éducateur ne traite pas l'être vivant comme une certaine matière inerte et dont la nature lui soit mal connue, et sa technique comme un outillage dont il ne connaît pas très bien le maniement.

26.

Sans doute un enfant est façonné par le milieu dans lequel il vit, mais, ce milieu, il le façonne en l'utilisant.

27.

Longtemps l'école fut un lieu clos, portes bien fermées et fenêtres bien closes, placées même trop haut pour que les écoliers puissent regarder au travers des vitres quelquefois dépolies. Ainsi abrités, et isolés du présent, ils étaient livrés au maître dont la tâche consistait à leur transmettre ce passé qu'il conservait en sa mémoire et transmettait par son enseignement. Il n'en peut plus être ainsi aujourd'hui. Le problème difficile à résoudre consiste donc à fermer l'école à la fois et à l'ouvrir, à en faire à la fois un musée d'antiquités et une salle d'exposition, à la fermer assez pour garder du passé ce qu'il faut, et à l'ouvrir assez pour ne pas fermer la porte au présent qui est trop riche et trop précieux aussi pour qu'on puisse ne pas en tenir compte, et que d'ailleurs les écoliers apportent avec eux en entrant en classe.

28.

Pendant longtemps il est vrai que les écoliers n'ont apporté à leur entrée dans l'école qu'une tête vide. Le maître pouvait donc se croire justifié à considérer

comme sa tâche essentielle de la leur remplir ; car on peut accepter qu'une tête bien faite vaille mieux qu'une tête bien pleine, encore est-il qu'une tête bien pleine vaut mieux qu'une tête bien vide. Mais aujourd'hui les écoliers arrivent à l'école la tête pleine. Le maître va-t-il continuer à user de toutes sortes de moyens pour la leur vider afin de remplir ensuite de ce qu'il juge convenable ? ou bien...

29.

Les disciplines scolaires diffèrent par leur contenu, elles diffèrent un peu moins par les méthodes dont se sert le maître pour les enseigner, elles ne diffèrent pas du tout par ce qu'elles demandent à l'élève. Que ce soit latin, histoire, grammaire ou physique, il écoute, il apprend, il récite. C'est ce qu'on appelle la culture générale.

30.

Le maître, qui agit, souhaite très légitimement que son action ne soit pas vaine. Il veut obtenir des résultats, c'est-à-dire qu'il veut pouvoir continuer à faire sa classe, trouver chaque matin ses élèves un peu plus avancés sur la route du savoir, de manière qu'il puisse les emmener à sa suite un peu plus loin. Naturellement, il ne peut pas être très difficile sur la nature ni la qualité de cette avance. Il ne peut regarder bien au fond, il lui faut se contenter des apparences.

31.

C'est pourquoi le maître s'irrite outre mesure quand ces résultats apparents ne sont pas ceux qu'il attendait, et qu'au lieu d'avancer

aujourd'hui il est contraint de piétiner sur place. « Je voulais ce matin, tel était mon dessein, et mon programme, vous enseigner l'imparfait du subjonctif, et je constate que la plupart d'entre vous ne connaissent pas le présent. Vous êtes de mauvais élève. » Un mauvais élève est celui qui met des bâtons dans les roues du char magistral ;

32.

Il est difficile à un maître de distinguer ce qu'il fait pour son usage et pour son bien, de ce qu'il fait pour le bien de ses élèves. Dans le premier cas, il y voit beaucoup plus clair.

33.

Si le maître était plus philosophe (ou, soyons juste, moins soumis à des programmes), il saurait que les résultats de l'éducation sont, comme dit l'autre, à long terme, et que son action n'a chance d'être efficace qu'à condition de s'associer patiemment à bien d'autres actions qui ne dépendent pas de lui.

34.

« Récitez-moi votre leçon, dit le maître, faites-moi ce devoir (ou ce pensum). » Comment les élèves, à l'entendre parler ainsi, ne penseraient-ils pas que ce n'est pas pour leur utilité qu'ils apprennent ces leçons, ou font ces devoirs (ou ces pensums) mais pour l'agrément du maître ? C'est pour votre bien ce que j'en fais, pour vous que je me donne tant de peine ? hum !

35.

Sans même qu'il faille la lui assigner, le maître estime que sa tâche consiste surtout

à faire travailler ses élèves. Mais quand vous faites travailler quelqu'un, un esclave ou un ouvrier, c'est pour recueillir le fruit de son travail. Comment ferez-vous travailler quelqu'un pour que ce travail lui profite et non à vous ? L'élève travaille s'il veut, on ne le fait pas travailler. Pourquoi voulez-vous qu'il travaille pour votre compte ?

36.

C'est bien parce que l'écolier travaille pour le compte du maître que le maître le punit quand il a mal travaillé, et le récompense quand il a bien travaillé. « Je vous remercie », quand l'élève s'assied après avoir correctement récité sa leçon.

37.

L'erreur sur les méthodes actives et les échecs auxquels elles paraissent quelquefois avoir conduit, c'est qu'on s'est trompé sur leur emploi. Elles ne sont pas des méthodes d'enseignement, elles sont des méthodes d'apprentissage, elles ne sont pas destinées au maître, elles sont destinées aux élèves. Mais dès qu'une paraît dans la classe, le maître la trouve si belle qu'il s'en empare et veut s'en servir, et comme il ne sait pas s'en servir, et que d'ailleurs il ne le peut puisqu'elle n'est pas faite pour lui, il la rend rapidement inutilisable. Ainsi font certains parents quand on offre à leurs enfants un beau jouet mécanique.

38.

Le maître d'arithmétique donne à ses élèves un

problème à faire. Il leur dit pour les encourager que ce problème est facile à résoudre puisqu'il ne s'agit que d'un cas particulier relevant d'une règle générale qu'ils n'ont donc qu'à appliquer à ce cas particulier. Comme si l'application du général à un particulier était si facile pour les enfants.

39.

On remet à l'élève les données d'un problème à charge pour lui de trouver la solution. Mais, dans la vie, et même à l'école, ce qui fait la difficulté de beaucoup de problèmes, ce n'est pas d'en trouver la solution, c'est d'en trouver toutes les données. Quand les données sont trouvées il ne reste plus grand-chose à faire, qu'il s'agisse d'une dissertation ou d'un problème économique, mais l'école nous a habitué à tenter des solutions avant même quelquefois d'avoir pris connaissance des données. « Prix d'un pantalon », comme écrivait cet élève pour résoudre un problème où il était question de litres de vin.

40.

Il ne faut pas, en effet, prétendre que l'enfant peut seul aboutir à quelque chose si on ne lui donne pas de méthodes d'apprentissage. Que ferait le maître si on ne lui donnait aucune méthode d'enseignement ?

41.

Le professeur de lettres conserve dans l'école les grandes œuvres littéraires, celles dont on dit qu'elles sont consacrées, comme son collègue le conservateur de musée conserve les grandes

œuvres de la peinture et de la sculpture. Il les expose, lui aussi, et les montre aux visiteurs. C'est proprement son rôle, et il s'en acquitte consciencieusement ou brillamment. Il a plus de difficultés : les visiteurs du musée, en général, sont volontaires (sauf les visites des écoliers en série), ils viennent quand ils veulent et regardent ce qu'ils veulent. La visite de l'école est obligatoire, et les écoliers n'ont pas le droit de regarder que ce qu'ils veulent. Pour les empêcher de regarder on interdit à ces œuvres l'entrée de l'école et on n'y en admet qu'un si petit nombre que, même si l'élève avait la faculté de choisir, sa faculté de choix serait bien limité. Pour les empêcher de se laisser distraire et de rêver à autre chose qu'à l'œuvre exposée, on a imaginé l'explication de textes. Même sous sa forme la plus modeste, l'explication de textes fixe, comme on dit, l'attention. « Oui. C'est Agamemnon, c'est ton roi qui t'éveille. » « Racine a commencé deux autres de ses tragédies par le mot oui ». Le maître ne tire aucune conclusion de sa remarque, mais pendant une minute l'élève ne pense pas à « autre chose », c'est une minute de gagnée.

42. On dira que si le texte intéressait les élèves, ils y seraient naturellement attentifs que si le texte leur était intelligible ils s'y attacheraient, si bien que l'explication du professeur ne serait nécessaire ni pour fixer leur attention, ni pour leur « faire comprendre » ce qu'ils comprennent mal. Mais les œuvres

intéressantes et claires ne sont pas de grandes œuvres, et la dignité des humanités ne permet l'entrée du musée scolaire qu'aux grandes œuvres. Et puis c'est un plaisir si délicat d'expliquer un texte, qu'un professeur ne peut se le refuser.

43. On appelle ouvrage classique un ouvrage qui, par son antiquité ou pour d'autres raisons, n'est désormais intelligible que grâce à l'explication faite par le professeur. C'est pourquoi les vrais ouvrages classiques sont ceux qui sont écrits dans une langue morte.

44. Il suffit quelquefois pour qu'un ouvrage devienne classique, c'est-à-dire pénètre dans les classes, qu'il soit expliqué quelle qu'en soit la valeur.

45. Pour un professeur qui explique, un texte n'est trop souvent qu'un prétexte.

46. L'explication d'un texte sert quelquefois plus à le recouvrir qu'à le découvrir.

47. A l'école, le matin, le maître demande aux élèves d'entrer, parce qu'il a besoin d'eux pour faire sa classe. Dans l'école nouvelle, les élèves demandent au maître d'entrer parce qu'ils pourront avoir besoin de lui pour faire leur apprentissage. Evidemment le maître a toujours besoin d'élèves - pas d'élèves, pas de maître. - Alors que les élèves n'ont besoin du maître - qu'au besoin.

48.

On a maintes fois mis le maître en garde contre la routine. La routine le guette en effet. L'école, qui est un conservatoire, ne change pas, les programmes ne changent guère. Sans doute les élèves changent mais le maître ne prend guère garde à ce changement, puisque les élèves ne sont pour lui chaque année qu'une occasion nouvelle d'action immuable. C'est seulement à partir du moment où le maître cesse d'appliquer son action à Pierre, qu'il pourra s'apercevoir que Pierre est différent de Jacques et a donc besoin de sa part d'une action différente. Alors tout danger de routine disparaît.

49.

Quant le maître fait une leçon et exige de ses élèves qu'ils l'écoutent, c'est sans doute parce qu'il juge que cette leçon leur est utile, et même nécessaire, mais c'est bien aussi parce qu'il serait personnellement offensé s'ils ne la faisaient pas. On est vexé quand on parle à des gens qui ne vous écoutent pas et n'ont pas l'air d'être intéressés par ce que vous dites.

50.

On s'inquiète de l'analphabétisme et on mène la lutte la plus énergique pour le faire disparaître, mais en même temps on ne cesse de développer tout ce qui en diminue les inconvénients (radio, cinéma, télévision, presse illustrée) et de se servir de ces moyens pour les faire voir. Arrive-t-on à convaincre par l'image et le discours ceux à qui les

discours et l'image suffissent, qu'ils ne doivent pas s'en contenter ? N'est-il pas vrai que celui qui ne sait pas lire est aujourd'hui beaucoup moins gêné qu'il y a un siècle, et que beaucoup de nos contemporains s'informent quotidiennement sans lire ?

51.  
Dans la famille, l'enfant vit, et de plus en plus, avec ses parents. A l'école, il ne vit pas avec le maître, il vit en face de lui, comme en face d'une lampe qui l'éclaire, et souvent l'éblouit. Faut-il que les parents se comportent comme le maître, ou le maître comme les parents ? ou y a-t-il des inconvénients à ce que chacun reste sur ces positions ? Qu'en pense l'enfant ?

52.  
Autrefois les parents et les enfants vivaient dans deux mondes séparés, les premiers dans la vie, les seconds dans l'éducation. Les enfants ne pénétraient pas dans le monde de la vie, ni les parents dans le monde de l'éducation. Aujourd'hui, les uns et les autres se rencontrent dans le monde radio, le monde presse, le monde cinéma et le monde télévision. Cela change entièrement leurs rapports.

53.  
Le maître commande, ce qui est naturel et indiscutable dit-on, puisqu'il est le maître. Mais c'est parce qu'on a défini le maître : une personne qui commande, et donc qu'il ne serait plus un maître s'il ne commandait pas. Ainsi cette affirmation n'est qu'une tautologie. Si on donnait au

mot maître une autre définition, on ne pourrait plus dire qu'il est naturel que le maître commande, puisqu'il est le maître.

54.  
Le maître va son train, et il faut que les élèves suivent. Au bout de quelques temps le maître s'aperçoit qu'il n'est suivi que d'un petit nombre, les autres, il ne les voit plus, ils sont loin en arrière sur la route. Alors il les envoie chercher c'est ce qu'on appelle présentement les classes de rattrapage : c'est le service sanitaire de l'armée pédagogique. Mais si le maître allait moins vite, et attendait les retardataires, il n'y aurait pas besoin de les envoyer chercher.

55.  
Tel élèves ne suit pas parce qu'il est un paresseux. Mais peut-être n'est-il devenu paresseux que parce qu'il ne pouvait pas suivre.

56.  
Pendant la dictée, s'il se présente un mot qu'un élève ne sait pas écrire, il ne lui est permis de recourir ni au dictionnaire, ni à la grammaire, ni au voisin. Il n'a donc d'autres ressources que d'écrire n'importe quoi, au petit bonheur. C'est ainsi que la dictée est la mère de la paresse.

57.  
Magister  
- *Vous avez encore fait trop de fautes dans votre dictée.*

Discipulus  
- *Ce n'est pas ma faute.*

Magister  
- *Si. Vous n'avez pas fait assez d'efforts.*

Discipulus  
- *Quels efforts puis-je faire ?*

Magister  
- *Chercher à éviter les fautes comme vous faites par exemple quand vous jouez au football.*

Discipulus  
- *Mais je veux m'efforcer d'éviter les fautes au football puisque je les connais.*

*Comment puis-je m'efforcer d'éviter les fautes à la dictée, puisque je ne les connais pas.*

Magister  
- *Taisez-vous, vous recopierez votre dictée.*

58.  
Il est normal qu'au fond le maître tienne au programme qui lui facilite sa tâche, mais le programme ne peut être d'aucune utilité à l'élève puisqu'il ne le connaît pas.

59.  
Il est vrai que le programme scolaire constitue pour les écoliers un travail à la chaîne. Chacun apporte au passage sa contribution à un ouvrage dont seul le maître connaît la nature et peut prévoir l'achèvement. Ce travail cause d'abord chez l'élève (comme chez l'ouvrier) l'instabilité, puis l'accoutumance, puis la résignation. L'un et l'autre s'aperçoivent assez vite que ce mode de travail leur permet de penser à autre chose. Beaucoup d'ouvriers, remarque Freidmann, compensent cette parcellarité du travail à la chaîne en fabriquant à leurs heures de loisirs, des modèles réduits qui sont des « tous ». De même les élèves ont leurs jeux qui sont aussi des tous.

60.  
Vivre, pour un enfant, c'est réussir triompher. A plus ou

moins de difficultés diverses selon le milieu. Mais il faut qu'il réussisse. Son développement est à ce prix. Un échec mortifie ou peine l'adulte, mais ne l'arrête pas puisque, par définition, il n'avance plus. Un échec pour un enfant est un arrêt, un arrêt dangereux pour sa nature, puisque, par définition, il est un être qui avance. Croître pour lui, c'est toujours réussir. C'est pourquoi quand il est petit il aime tant les contes de fées qui ne relatent que des réussites. Quand il est plus grand et qu'il regarde des films ou des récits en images, sa sympathie ne va ni aux victimes ni au héros (qui souvent ne le méritaient pas) elle va à la réussite, au triomphe, qui sont en lui des besoins profonds biologiques.

61.  
On espère qu'à l'école, la permanence de l'objet permettra la permanence de l'intérêt, c'est ce qu'on appelle éveiller et fixer l'attention. Mais l'objet n'est objet que s'il est objet d'intérêt autrement il est chose, et non objet. Ce n'est pas l'objet, quel qu'il soit, qui crée l'objet, transforme la chose en objet.

62.  
Un exercice scolaire s'appelle un devoir : devoir de grammaire, de calcul, devoir d'histoire. Et il est vrai que tout exercice scolaire est pour l'élève un devoir, puisqu'il correspond à un : « il faut » ; mais il est bien douteux que tout devoir soit pour l'élève un exercice.

63.  
Quand l'élève ne comprend pas ou témoigne qu'il ne

comprend pas, le maître explique. Mais expliquer, c'est le plus souvent fournir à l'élève la solution d'un problème qu'il ne se pose pas, puisqu'il ne le voit pas, et dont il ignore les données. Ou bien, il possède quelques données qui ne sont pas celles du maître, et c'est donc son problème que le maître explique, et non celui de l'élève.

64.  
Les uns disent que l'émulation à l'école est bonne parce qu'elle incite les élèves à travailler toujours mieux et à se surpasser sans cesse. Les autres, qu'elle est dangereuse parce qu'elle développe, chez les enfants, l'envie, la jalousie, et la rivalité au lieu de la coopération. La vérité est que l'émulation n'est ni bienfaisante, ni malfaisante, parce que, à part quelques victimes de l'émulation familiale, les écoliers y sont complètement insensibles, malgré les efforts des maîtres et le déploiement de leurs procédés ingénieux, du bon point à la couronne de lauriers.

65.  
On va disant aux écoliers que le travail est un plaisir, et on récompense ceux qui se procurent ce plaisir, ce qui est proprement contradictoire. Mais que ceux qui reçoivent la récompense en jouissent s'ils veulent : on les trompe, la récompense n'est pas pour eux, elle est destinée à être objet de désir pour ceux qui ne l'ont pas obtenue, et qui n'ont pas pris la peine de se donner le plaisir du travail.

66.  
La note donnée par le maître à un travail scolaire ne mesure ni le mérite de l'élève, ni la qualité de son travail qui sont inconnaissables au correcteur. Elle a seulement pour objet de faire connaître à l'élève la distance à laquelle il se trouve d'une note meilleure, et à lui donner le désir d'accéder à cette note, sans lui donner d'ailleurs la moindre information sur les moyens d'obtenir cette fin.

67.  
On dit qu'il faut exercer, et qu'il ne faut pas surcharger la mémoire des enfants. Il faudrait s'entendre : la mémoire est-elle un muscle ou un havresac ?

68.  
En classe, l'élève qui copie est tenu pour un grand coupable. Mais il ne copie que parce qu'il est interdit de copier.

69.  
Il y a une histoire des historiens, une géographie des géomètres, une grammaire des grammairiens, un latin des latinistes, et aussi une histoire des écoliers, une géographie des écoliers, une grammaire des écoliers, un latin des écoliers qui peuvent ne leur ressembler en rien. Et ici la parole est non aux spécialistes mais aux psychologues.

70.  
Notre école est une maison à plusieurs étages : le premier degré, le second et le degré supérieur. Au premier étage, les élèves reçoivent des mains de leurs maîtres un

certain nombre de connaissances qu'ils doivent conserver et présenter à l'entrée du second étage, et ainsi de suite. L'enseignement qui est distribué aux élèves au second degré est fondé sur la supposition qu'ils ont conservé les connaissances qui leur ont été remises pendant leur séjour au premier et que cette conservation permet seule cet enseignement. Cette hypothèse justifie pleinement le système des examens. Il ne reste plus qu'à vérifier l'hypothèse.

71.

Que l'écolier apprenne l'histoire, parce qu'il faut savoir l'histoire. Mais à partir du moment où on reconnaît qu'on ne sait plus très bien pourquoi il faudrait savoir l'histoire, et que d'ailleurs les écoliers ne l'apprennent ni ne la savent, il faut se demander à nouveau pourquoi il faut qu'ils apprennent l'histoire.

72.

Il est vain de croire que les écoliers de chaque pays peuvent apprendre leur histoire nationale, et qu'ensuite avec ces histoires nationales on fera une histoire internationale. L'unique moyen de constituer un enseignement historique international, c'est de procéder dans l'ordre inverse : l'histoire universelle d'abord, et après *ad libitum* les histoires nationales.

73.

Le maître n'est pas un théoricien de la pédagogie, il est un praticien. Il vit au milieu de pratiques qu'il a façonnées lui-même ou

héritées. Quand on lui propose une théorie nouvelle, il la déclare impraticable, ce qui ne veut pas dire autre chose que ceci : qu'une théorie n'est pas une pratique. Or il veut pratiquer, c'est-à-dire agir, car il est homme d'action. Qu'on lui propose donc au contraire une pratique nouvelle, il l'essaie volontiers, et l'adopte s'il la trouve de bon usage. Et il arrive qu'en usant de cette pratique, il découvre la théorie qui le soutient. Il n'a pu *pratiquer* la théorie, il théorise plus aisément la pratique. C'est une bonne démarche.

74.

Tel professeur se plaint volontiers que la discipline qu'il enseigne et à laquelle il a foi n'a pas dans les programmes et l'horaire la place qu'elle mérite, et il s'efforce d'obtenir cette place. C'est un désir noble, mais bien gênant pour ses collègues qui en font d'ailleurs autant, chacun de son côté.

75.

En tant que procédé d'enseignement, on ne voit pas ce que le cinéma et la télévision peuvent apporter de plus que les projections fixes dont on se sert depuis longtemps. Mais si on veut que le cinéma devienne une méthode active, il faut donner aux enfants des appareils de prise de vue.

76.

Les parents tiennent beaucoup à commander, ce qui est agréable ; mais ne tiennent pas beaucoup à être obéis. Les adolescents acceptent d'obéir, mais ne veulent pas être commandés.

77.

Il y a un âge où les entretiens avec les adolescents deviennent difficiles, parce qu'ils n'aiment pas entendre parler de ce qui ne les intéresse pas, et qu'ils n'aiment pas parler de ce qui les intéresse.

78.

Dans un examen écrit le candidat préserve son indépendance en ayant l'air de rencontrer le sujet au cours de réflexions personnelles. Jamais il ne commence sa copie par les mots « On nous demande de ... ».

79.

Pour satisfaire son amour propre le candidat ne traite pas le sujet qui lui est donné. Ce faisant il blesse l'amour propre de celui qui a choisi le sujet.

80.

Un garçon apprend au lycée le latin. Il n'aime pas le latin et voudrait en être débarrassé, mais il n'ose prendre seul une aussi grave décision. Alors il patiente, et au bout de quelques années il présente sa requête à un personnage qualifié pour la recevoir. Après quelques instants d'entretien ce personnage lui octroie l'autorisation écrite de ne plus lire de latin de sa vie. C'est ce qu'on appelle l'examen du baccalauréat.

81.

« Vous êtes bien fière, dit un étudiant en médecine à une camarade, mais vous le serez moins quand le Professeur X vous demandera de lui parler de l'os iliaque. – Oh, répond-elle en souriant, je



lui dirai : « M. le Professeur, je ne suis pas très bien préparée sur l'os iliaque, mais je puis vous parler du maxillaire inférieur. » Combien d'examens oraux sont ainsi des entretiens difficiles entre deux interlocuteurs, dont l'un ne s'intéresse qu'à l'os iliaque et l'autre au maxillaire inférieur.

82.

La seule chose que beaucoup d'étudiants ne pardonnent pas à un professeur, c'est de comprendre ce qu'il dit.

83.

Il y a un âge où le problème de l'éducation sexuelle devient difficile à résoudre, parce que le jeune adolescent (et le jeune adolescente) ne sait pas très bien ce qu'il veut savoir, ni pourquoi il veut savoir, ni même si vraiment il veut savoir.

84.

*« Elle toucha de sa baguette tout ce qui estoit dans ce chasteau. Dès qu'elle les eust touchez, ils s'endormirent tous, pour ne se réveiller qu'en mesme temps que leur maîtresse, afin d'estre tout prests à la servir quand elle auroit*

*besoin* ». (cf. Perrault, La belle au bois dormant).

85.

Il faut laisser d'abord aux enfants une vie physique (par le jeu et l'exercice libre), une vie intellectuelle (par l'intérêt et la recherche), une vie morale (par la vie communautaire « la vraie communauté enfantine » de Chatelain). Après, seulement après, on pourra penser à édifier une éducation physique, une éducation intellectuelle et une éducation morale.

86.

O Pédagogie, que d'erreurs on commet en ton nom.