

Les orientations actuelles des Écoles Nouvelles

Stanislas Van Tham

Volume 5, numéro 3, automne 1979

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900129ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900129ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Van Tham, S. (1979). Les orientations actuelles des Écoles Nouvelles. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(3), 480–485. <https://doi.org/10.7202/900129ar>

Les orientations actuelles des Écoles Nouvelles*

1. *Le décloisonnement entre l'école et le milieu.*

Un des grands soucis des Écoles Nouvelles est d'essayer de rejoindre l'enfant dans son vécu quotidien, de telle manière qu'il existe un lien entre le milieu scolaire et l'environnement de l'enfant.

On constate un effort réel de décloisonnement; ainsi dans les Écoles Nouvelles d'inspiration Decroly-Hamaide notamment, les locaux sont ceux même d'une habitation ordinaire, mais aux dimensions très humaines et aménagés spécialement par la direction administrative, pour devenir plus fonctionnels. On évite d'installer les classes dans les grands bâtiments aux murs épais, froids et impersonnels.

De même l'École Maternelle s'ouvre toujours sur un jardin organisé à l'image des parcs, véritable Eden où les petits aiment à s'ébattre: nous y retrouvons la verdure des pelouses, le carré de sable, la cage à grimper, des toboggans, des balançoires, etc... et chez Decroly-Hamaide, cela va sans dire, une basse-cour, un potager et des parterres de fleurs.

Dans cette optique également, l'éducateur encourage les enfants à enrichir l'école des apports de leur environnement qui peuvent servir d'objets d'apprentissage, du moins d'intérêt-élan. Chaque matin tel enfant apporte en classe un cochon d'Inde, tel autre une carotte, un troisième un gros champignon... Tout cela suppose évidemment un endroit pour déposer et conserver, et surtout de la part de l'éducateur, un accueil positif sinon chaleureux. L'on comprend qu'une telle méthode requiert du maître beaucoup d'ingéniosité et de créativité pour exploiter pédagogiquement la situation et l'intégrer dans la démarche d'apprentissage.

Plus que partout ailleurs, la pratique de la récupération est à l'honneur: maître et élèves enrichissent la classe du matériel récupéré comme les feuilles imprimées d'un seul côté, les rouleaux de carton, les boîtes en plastique, etc., qui vont servir aux activités de créativité ou de manipulation.

Notons aussi que l'École Gardienne belge¹ a déployé un grand effort pour rejoindre l'enfant après l'école: elle prend en charge la surveillance des enfants, sous forme de garderie éducative installée dans les classes, jusqu'au moment du retour des parents, à la fin de leur journée de travail. Des professionnels et des mères de familles veillent sur ces petits, organisent pour eux des occupations individuelles ou

* Extrait du «Dossier-rapport sur les Écoles Nouvelles» de l'Europe occidentale.

des jeux collectifs. En cela l'École Gardienne ne fait que remplir cette fonction sociale attribuée traditionnellement à l'éducation préscolaire dès son origine.

Suivre l'enfant dans son environnement surtout pour l'aider à en faire la découverte, tel est l'objectif fondamental de cette pratique decrolyenne de « classe-promenade », activité essentielle de l'étude du milieu. Disons que ce n'est nullement une occasion de dispersion ni une simple sortie de détente, moins encore un exercice physique intéressant pour « occuper » les enfants la veille d'un week-end, mais bien une activité d'apprentissage féconde. Préparée soigneusement et animée habilement par l'éducateur, elle apprend à se concentrer, à fixer son attention sur les objets de l'environnement : magasins, affiches, noms des rues, signaux de circulation... On peut admirer des « maquettes » d'enfants d'une classe de 12^{ième} française² qui rappellent bien le quartier environnant l'école, fruits de réalisation de telles activités d'apprentissage.

Ainsi, on remarque cette tendance des Écoles Nouvelles à s'ouvrir sur la vie réelle de l'enfant pour lui apprendre à agir et à se réaliser, en vue de son épanouissement.

2. L'implication des parents dans la vie de l'école.

Les Écoles Nouvelles veulent non seulement rejoindre les enfants mais aussi leurs parents. Ce qui frappe, c'est l'engagement des parents dans la marche de l'école, d'où participation active non seulement selon la formule traditionnelle (réunion d'information, fête organisée en l'honneur des mères, etc.), mais encore à un niveau plus profond où les parents se sentent fortement impliqués dans la marche de l'école.

C'est ainsi que des parents font partie du comité de gestion qui prend en main l'administration, et participent à l'organisation matérielle et pédagogique de l'école : chez Decroly, par exemple, le comité des parents a droit de vote dans l'engagement des professeurs.

Les compétences des mères sont mises au service des enfants ; elles s'inscrivent comme animatrices bénévoles pour diriger les différents ateliers pédagogiques³ qui font partie intégrale des programmes scolaires : occupations ménagères, arts plastiques, expression corporelle, imprimerie, bricolage, etc.

Un autre procédé en vogue est le « Carnet » de correspondance qui sert de trait d'union et de canal d'information entre l'école et la famille : on y trouve des recommandations de la direction, des remarques du titulaire de la classe, des consignes à faire observer, mais également des réactions des parents ; explications, propositions, rendez-vous.

Dans plusieurs écoles il y a entente tacite pour organiser ce qu'on appelle « la journée ouverte », en général le jeudi. Les parents et les visiteurs ont accès à l'école librement, sans préavis, soit pour observer telle ou telle activité éducative, soit pour rencontrer les professeurs ou échanger avec la direction.

3. *L'organisation du « mi-temps pédagogique ».*

Nous savons qu'en France, à partir de 1969, s'introduisait l'organisation du « tiers-temps pédagogique ». Cette formule divise la durée hebdomadaire en trois parties inégales et regroupe les matières du programme en trois blocs :

- le premier comprend les matières de base, à savoir la langue maternelle et le calcul ;

- le deuxième englobe toutes les disciplines d'éveil, c'est-à-dire l'histoire et la géographie, les sciences d'observation, la culture esthétique (dessin, chant, rythmique) ;

- le dernier bloc comprend les activités physiques.

Les documents officiels recommandent de placer le premier bloc le matin et les deux autres, l'après-midi.

Le premier « tiers » occupe, en fait, plus de la moitié de la durée hebdomadaire, le deuxième « tiers » occupe seulement un quart de la durée, mais requiert beaucoup de spécialistes⁴.

La tendance des Écoles Nouvelles est plutôt celle du « mi-temps pédagogique », mais elles préconisent cependant l'option d'une pédagogie de l'éveil.

Cette formule divise la journée selon le rythme normal de la vie réelle qui entoure l'enfant, c'est-à-dire en deux parties sensiblement égales. Les diverses activités d'apprentissage forment deux blocs : le matin est consacré surtout aux activités qui ont pour but le développement intellectuel (langage, prérequis, mathématiques modernes) et qui demandent un certain effort de concentration, les enfants étant plus disposés à le faire alors. L'après-midi est consacré aux « ateliers » de formation artistique, à l'éducation manuelle, aux activités d'éveil qui se pratiquent selon la formule préconisée par Decroly : l'étude du milieu et la découverte de la nature.

Certains auteurs ont essayé d'explicitier les caractéristiques de la pédagogie de l'éveil⁵ pour la distinguer des orientations de la didactique, même renouvelée. Tandis que celle-ci met l'accent sur le contenu intellectuel, notamment sur la connaissance notionnelle emmagasinée, même en suscitant l'intérêt des élèves pour l'apprentissage, c'est toujours la prépondérance accordée à la mémorisation qui constitue, avec l'imitation-standard du modèle magistral, les éléments essentiels de la pédagogie traditionnelle.

La pédagogie de l'éveil, au contraire, donne l'importance au vécu personnel de l'enfant, de chacun individuellement, éveille ses potentialités créatrices, stimule la découverte par expérimentation, avant de favoriser l'assimilation, pour aboutir à une réalisation concrète. Ainsi, connaître le milieu par la découverte ne signifie pas allonger la liste des éléments plus ou moins compris et assimilés, mais d'abord le toucher, le palper, l'explorer dans ses divers aspects, le manipuler pour le transformer.

4. *L'apprentissage intégré comme approche fondamentale.*

Pour aider l'enfant à passer à l'action et à se réaliser, les praticiens des Écoles Nouvelles ont reconnu l'importance de l'assimilation par étapes successives, d'autant plus que l'enfant a beaucoup de peine à se concentrer : d'où l'apprentissage intégré utilisé comme approche fondamentale dans le cheminement pédagogique en classe.

Dans une telle approche, le maître se propose d'organiser des situations d'apprentissage successives, par le biais d'une séquence d'activités de nature différente, mais convergeant vers le même objectif. Voici en gros les étapes essentielles de cette démarche pédagogique :

La première est toujours la mise en situation, que ce soit une situation de vie dans laquelle l'enfant est acteur ou spectateur de l'événement actuel, intensément vécu⁶, ou encore une situation d'expérience dans laquelle revit le réel évoqué, avec toutes ses connotations affectives⁷. Une troisième situation, quoique moins dynamique, est cependant valable : nous pouvons l'appeler situation d'osmose, de communication avec l'adulte.

Le premier exercice, celui qui ouvre la série des activités d'apprentissage, est ordinairement « l'observation » que Decroly⁸ considère comme fondamentale dans la pratique pédagogique journalière. C'est ici que l'éducateur s'appuie sur la pédagogie du « savoir voir », pour amener les enfants à la discrimination, puis à la découverte personnelle. L'observation se fait en trois temps : d'abord spontanée, c'est comme un mini « brainstorming » dans lequel chacun peut s'exprimer librement, elle devient ensuite semi-dirigée ou dirigée. L'habileté du maître vient stimuler et soutenir l'expérience des jeunes fraîchement ouverts à la vie, pour aboutir ensuite à un enrichissement de la personnalité de l'enfant. À ce niveau le groupe franchit la deuxième étape, après la mise en commun et l'apport de l'expérience du maître.

Dans la dernière étape, l'apprentissage se continue par une suite d'activités suggérées par le maître ou choisies par l'enfant et dont le but est l'assimilation personnelle : ici se situe l'éducation individualisée, selon la mesure de chacun et ses capacités. Les résultats de l'assimilation se concrétisent dans une réalisation qui souvent aide le maître à évaluer son action pédagogique.

5. *La priorité aux manipulations*

Avec Froebel, la main est devenue la médiation pédagogique par excellence dans l'éducation de l'enfance⁹. Les Écoles Nouvelles remettent en honneur l'intuition froebélienne : les manipulations occupent, dans l'apprentissage, une place privilégiée, et l'expression gestuelle précède ou accompagne ordinairement le langage et la réflexion chez les enfants. Ce n'est pas une boutade de dire que l'enfant pense avec ses mains avant de penser avec sa tête !

Une des activités d'origine froebélienne et toujours appréciée des enfants est le piquetage et le déchiquetage. Elle permet à l'enfant de suivre du doigt le contour

des dessins, c'est-à-dire de découvrir les formes, d'exercer son poignet pour conquérir la motricité fine, prélude à l'éducation de l'écriture. Par ailleurs, un tel exercice forme à l'attention et à la précision, c'est-à-dire à la concentration qui est une des conditions de l'apprentissage efficient, surtout à l'étape ultérieure.

Une autre activité manuelle paraît aussi très importante chez les petits : c'est le modelage. Il est banal de rappeler que le modelage est une occupation très appréciée au niveau de la maternelle, et tous nos bambins du Québec manipulent la plasticine avec joie. Mais tout compte fait, il n'est qu'un exercice de motricité agréable à l'enfant qui, le plus souvent, s'arrête là. Dans les Écoles Nouvelles, une telle activité peut durer parfois plus de cinquante minutes, même chez les petits, et aboutit à des créations originales à partir non de la plasticine, mais bien de la terre glaise et de l'aquarelle, ou même de la peinture à l'huile. Nous avons l'occasion d'admirer des réalisations impressionnantes, avec des enfants de six ans, réalisations qui témoignent de l'originalité mais en même temps de la patience.

La main constitue aussi un outil d'expérimentation, surtout chez les petits. Dans plusieurs classes maternelles, on trouve ordinairement des plantes, des pots de verdure qui, à l'occasion, peuvent servir d'intérêt et d'élan pour une activité pédagogique, mais, le plus souvent, constituent un décor agréable et reposant. L'optique des Écoles Nouvelles est tout autre : les plantes qui poussent pêle-mêle, dans des caisses « peu esthétiques », sont des produits d'expérimentation : les enfants eux-mêmes ont semé des graines puis arrosé chaque matin, jusqu'à la germination. Ils ont ensuite transplanté, soit dans des pots, soit dans un coin du jardin de l'école, les jeunes plantes qu'ils ont continué à soigner ; ceci n'est qu'une étape de la découverte de la nature.

On comprend qu'au niveau de l'enfance, les promoteurs des Écoles Nouvelles privilégient les activités de manipulation : chez les plus jeunes, les encastrements, les alignements, les empilages, surtout les constructions, occupent une place de choix, tandis que chez les aînés, les agencements, les combinaisons, les classements et les réalisations d'un ensemble sont éminemment formateurs.

En ce qui concerne le matériel, nous avons remarqué que certains, tels que les dominos, les dés, peu utilisés dans les écoles ordinaires, sont ici d'un usage quotidien et exploités pour l'apprentissage des prérequis, tout comme les blocs logiques, les bouliers et les abaques de « La Maison des Petits ».

Notons que le matériel acheté tout fait, qui est rarement fonctionnel et polyvalent, ainsi que Mialaret l'a fait remarquer dans son étude sur l'éducation préscolaire¹⁰, est peu abondant dans les Écoles Nouvelles. Par contre, le matériel dit « récupéré » dans l'environnement s'avère très riche et suscite la créativité.

Au niveau des classes du primaire, les maîtres évitent d'employer les manuels scolaires tout faits et les remplacent par des fiches de travail qui apparaissent comme l'outil par excellence des Écoles Nouvelles. Ce matériel pédagogique est élaboré par

l'équipe des professeurs, en collaboration avec les élèves. Il est continuellement révisé, repensé, enrichi ou refondu, pour être en harmonie avec les besoins et les niveaux des enfants.

Ce matériel, fruit d'un travail d'équipe, représente une somme d'efforts inestimables et constitue un moyen efficace pour suivre les enfants, chacun individuellement dans son évolution, et pour adapter l'enseignement au groupe.

Stanislas Van Tham

NOTES :

1. On y reçoit des enfants âgés de 2½ ans à 6 ans.
2. Classe qui reçoit les enfants âgés de 6 ans.
3. Ces ateliers dits « multi-âges », regroupent des enfants de plusieurs niveaux, par exemple ceux de la Maternelle et de la première année.
4. Pour plus de détails, voir : Tronchère J., *L'école d'aujourd'hui et la mutation des méthodes*, Paris, Colin, 1970.
5. Porcher L., *Pour comprendre et pratiquer les activités d'éveil*, Paris, Colin, 1971.
6. Par exemple : l'enfant arrive à l'école sous une pluie battante, ou encore le groupe est en train de regarder une petite souris...
7. Par exemple : la fête qu'on a organisée hier, une émission qu'on a suivie avec intérêt. On la distingue de la troisième situation qui est évoquée par le maître, relatée avec des supports.
8. Michelet A., *Les outils de l'enfance*, vol. I, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1972 (notamment le chapitre IV, à la page 112).
9. Michelet A., *Les outils de l'enfance I*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1972, à la page 202 : « Froebel donne à l'enfant la prise manuelle sur le monde... ».
10. Mialaret G., *Documents d'éducation*, No 19, UNESCO, Paris 1975.

