

11

l'école nouvelle  
*française*

Roger Cousinet

L'ÉTUDE  
SOCIALE



LES PRESSES D'ILE DE FRANCE



## PLAN GÉNÉRAL

	pages
AVANT-PROPOS .....	2
L'ENSEIGNEMENT SOCIAL .....	3
HISTORIQUE .....	3
EXAMEN CRITIQUE .....	10
PLAN DE TRAVAIL	
Premier degré	{
Le Travail par groupes .....	14
Les Coopératives scolaires .....	15
Deuxième degré	{
L'Enquête .....	18
Troisième degré	{
Conditions du Travail .....	26
Une objection courante .....	29
Le rôle de l'intérêt .....	31
Documentation et discussion .....	33
CONCLUSION .....	35
BIBLIOGRAPHIE .....	40

## AVANT-PROPOS

*L'enseignement social — nous aimerions mieux dire l'étude sociale — est une partie de l'étude du milieu. Le présent numéro est donc le complément naturel de celui que l'an dernier a consacré à ce sujet notre collaborateur, M. Lefèvre.*

*En outre, cet enseignement, sous des noms divers, a, depuis longtemps, sa place dans les programmes de l'école et du lycée, et à plusieurs reprises, des circulaires ministérielles en ont rappelé l'importance. Peut-être la présente contribution ne sera-t-elle donc pas inutile aux professeurs chargés de le donner.*

*Enfin, et c'est ce qui nous touche le plus, il correspond à un intérêt naturel des écoliers. Selon leur âge, les écoliers désirent être informés du fonctionnement, le plus simple d'abord, de l'organisation sociale au milieu de laquelle vivent leurs aînés, et qui commande tant de leurs démarches. A l'âge de l'adolescence, ils veulent savoir, plus à fond, en quoi cette organisation consiste, et quelle participation ils seront appelés à y prendre, sur les plans tant de l'action que de la pensée. Il paraît naturel et nécessaire de chercher comment ces intérêts peuvent être satisfaits et cultivés, et de quelle manière, cette participation peut être préparée.*

# L'ENSEIGNEMENT SOCIAL

L'enseignement social (*Social Studies*) s'est surtout développé aux États-Unis et en Angleterre. Il a pour principal objet de faire connaître aux écoliers l'organisation administrative et sociale de leur pays, (et, éventuellement, des autres pays), connaissance qui a paru depuis longtemps particulièrement nécessaire aux États-Unis, où il s'agissait d'intégrer rapidement à la communauté un nombre sans cesse croissant d'immigrants venus de toutes sortes de communautés d'organisation très différente. Mais cet objet de l'enseignement social n'a cessé de se compliquer avec la complication administrative, si bien qu'il atteint aujourd'hui une ampleur et une diversité inattendues, et englobe des éléments très disparates. Comme il tend à prendre aussi chez nous une place importante, et qu'il rencontre les mêmes difficultés, il paraît utile d'en chercher d'abord l'origine et d'en suivre le développement.

## HISTORIQUE

### 1

Il est né en France, modestement, en 1882, avec l'introduction, pour la première fois, dans les programmes de l'enseignement primaire, d'une discipline nouvelle : *l'Instruction civique*. Depuis la Constitution de 1875, et les événements politiques de 1877, la France est une république. Elle est administrée par des représentants élus au suffrage

universel. Tous les Français (hommes seulement à cette époque, femmes également aujourd'hui) sont électeurs, et éligibles. Ils ne peuvent l'être, honnêtement et utilement, que s'ils connaissent cette constitution dans le cadre de laquelle ceux qu'ils auront choisis, ou eux-mêmes, auront à agir. Les moyens d'information n'existent pas, ni radio, ni cinéma ; la presse, le livre, seraient inopérants dans un pays qui compte tant d'illettrés, et où même les lettrés pourraient ne pas être désireux de s'informer. C'est donc l'école qui se chargera de cet enseignement. Dans l'enseignement primaire, l'enseignement civique sera obligatoire. Sans doute les enfants quittent l'école à 13 ans, et ne seront électeurs qu'à 21. Mais on espère qu'ils garderont quelque souvenir de cette discipline comme de toutes les autres, et on affirme qu'en tous cas, mieux vaut cet enseignement prématuré que rien.

Les écoliers vont donc apprendre comment sont élus un conseiller municipal, un député, un sénateur, un président de la République, comment sont nommés les sous-préfets, les préfets, les ministres, quelles sont la nature et la durée des pouvoirs de chacun. La méthode est didactique, les élèves écoutent, et retiennent, les leçons du maître. Plus même qu'ils n'utilisent le manuel de M. Mézières, que le maître aime mieux se réserver. D'autant plus qu'on demande au maître de ne pas réduire son enseignement à une simple transmission de connaissances précises, mais d'y ajouter une certaine éloquence et une force persuasive. Tout enseignement social est d'abord, dans une certaine mesure, instrument de propagande. Il faut attacher les écoliers, et, par eux un peu aussi les parents, au régime nouveau, et, avec un discret appel à l'histoire, en faire sentir à tous les bienfaits.

## 2

Mais à cet enseignement teinté de politique et devant conduire au patriotisme, doit s'ajouter encore autre chose. La discipline nouvelle a pour désignation exacte : *Instruction morale et civique*. Comme la morale, et à la différence des autres enseignements, elle prépare l'élève à l'*action*. Il « apprend la morale » pour *agir* moralement ; il apprendra le civisme pour *agir* civilement. L'enseignement moral doit former en lui l'honnête homme ; l'enseignement civique doit former

en lui le bon citoyen. L'écolier doit être informé que, quand il sera électeur (ou élu), il aura des *devoirs* à remplir, et que, aux notions qu'on lui donne, correspondent autant de devoirs. La République n'est possible que si les citoyens et les représentants du peuple sont vertueux (comme on disait déjà en 1792). L'élève apprendra donc que s'il est un jour conseiller municipal, ou député, il contractera un engagement et assumera une obligation morale : il devra être compétent, honnête, loyal, et consacrer entièrement son temps et ses forces au service de la patrie. Les mêmes obligations lui seront imposées s'il est un fonctionnaire, c'est-à-dire aussi un serviteur de la patrie. S'il demeure toute sa vie un simple citoyen, il devra d'abord faire régulièrement *son devoir de citoyen*, c'est-à-dire voter (les deux expressions sont encore synonymes dans le langage courant), payer exactement ses impôts, obéir fidèlement aux lois.

De cette valeur morale de l'action civique, il devra, grâce à l'enseignement précis et persuasif de son maître, prendre conscience. Il devra comprendre quelle solidarité l'unit à tous les membres du corps national (la solidarité, depuis L. Bourgeois, constitue un des articles du programme), combien leur bien-être dépend en partie de lui, et d'eux le sien, comment son obéissance aux lois doit être, non peur de la sanction, mais acceptation consentie, voulue, constante.

### 3

Ainsi l'enseignement civique est une branche de l'enseignement moral. Et les choses n'ont pas changé depuis 1882. « Il s'agira moins, disent les instructions ministérielles de 1923, de décrire les détails de nos institutions que d'en montrer les principes. » C'est pour ce motif que l'instruction civique, au lieu de demeurer rattachée à l'histoire a été annexée à l'enseignement moral. Droits et devoirs des citoyens, obligation fiscale, suffrage universel, rapports réciproques des pouvoirs publics, organisation de la justice, de l'assistance, toutes ces questions soulèvent des problèmes moraux. Et c'est sur des idées morales, c'est sur les idées de justice et de solidarité que reposent les institutions démocratiques. Enseigner à l'enfant ce qu'il doit savoir faire pour jouer son rôle de citoyen, c'est compléter son éducation morale. Les

Instructions de 1938 répètent que « l'initiation pratique à la vie civile représente l'application de l'éducation morale ».

4

Pendant longtemps l'enseignement civique a été exclusivement didactique. Le maître le donne, et les élèves le reçoivent. Ils le reçoivent, l'apprennent et le récitent comme ils font la grammaire, l'histoire et la géographie. Le maître le donne comme tout autre enseignement en y ajoutant seulement cette conviction et cette chaleur qu'un F. Buisson réclame de lui dans l'enseignement moral.

Mais les années passent. Des idées nouvelles, venant de pays étrangers, ou chez nous de novateurs audacieux, se font jour, même si elles ne sont pas très claires. On parle vaguement de concret, de passage du connu à l'inconnu, de connaissance du milieu local, d'enquêtes, de méthodes actives. L'instruction civique commençant par l'étude de la vie de la « petite patrie », favorisera l'attachement à la « grande patrie ». L'Allemagne avait depuis longtemps donné l'exemple. « En Allemagne, écrivait en 1872 M. Bréal, l'enseignement parle d'abord à l'écolier de sa ville et de son village ». La géographie locale, avec l'étude des conditions de la vie locale, y tient une place importante. En 1911 est créée en France la *Société des Études locales*.

D'autre part on estime qu'on ne peut plus laisser à l'enseignement social son caractère livresque. S'il y a un enseignement qui permette la participation active de l'élève, il semble bien que ce soit celui-là. Le milieu, le milieu proche de l'enfant, dont on recommandera de plus en plus l'étude, ne contient-il pas des éléments civiques ? Les Instructions ministérielles de 1938 recommandent de donner à l'instruction civique un caractère concret s'appuyant « sur l'expérience de l'enfant et sur celle de ses proches. Dans beaucoup d'écoles, ajoutent-elles, notre élève a déjà fait un premier apprentissage de la vie sociale en participant aux coopératives. Dans tous les villages fonctionnent des coopératives ou des syndicats, organismes aux fins collectives, qui confèrent des avantages à l'individu et lui imposent des obligations. L'enfant en entend parler à la table familiale. Il est aisé de

lui en montrer le mécanisme, de lui en expliquer les statuts. Ce sont là des choses qui se voient et se touchent, à propos desquelles on peut imaginer beaucoup d'exercices d'application. L'enseignement n'a rien de théorique, il se fait pièces en main ». On recommande aux maîtres, particulièrement à ceux des écoles rurales, de procéder avec leurs élèves à « l'étude concrète des services publics ». Les Instructions de 1945 pour l'enseignement du Second degré insistent sur la nécessité « de fuir un enseignement magistral ou livresque. C'est la vie courante, familière, qu'il faut d'abord observer et étudier. On aura donc recours à la méthode des enquêtes et de l'étude du milieu ; les enquêtes seront dirigées par les maîtres conformément à un plan général, mais menées par les élèves eux-mêmes. On pourra partir de l'école même, considérée comme service public, ou du service des postes, ou du service d'état-civil ; sur le plan économique, on fera observer une ferme, un petit commerce, ou un plan artisanal ».

## 5

Dans ce mélange un peu confus (où on parle à la fois de la suppression de l'enseignement magistral et d'exercices d'application) apparaît une idée toute nouvelle qui est celle du *premier apprentissage de la vie sociale*, apprentissage assuré grâce aux coopératives scolaires créées par Profit en 1919, le seul procédé relevant de l'éducation nouvelle auquel le Ministère eût donné son acquiescement. Les élèves ne seront plus seulement informés sur l'organisation politique, administrative et sociale de leur pays par l'enseignement du maître. À cet enseignement on ajoutera, ou on substituera l'acquisition, au moins d'une partie de cette information, par des recherches et des enquêtes. Cette information enfin, cette instruction sociale, seront complétées par une éducation sociale, faite dans le cadre des coopératives, au cours de laquelle l'écolier apprendra ce qu'est un vote, une élection, l'établissement d'un budget, etc., et prendra en outre conscience de ce que sont les devoirs moraux d'un électeur, et d'un élu.

Ainsi l'enseignement social comprend 3 parties qui, au moins dans l'esprit de ceux qui l'ont organisé, s'accordent et se complètent : 1) La connaissance de la vie administrative du pays ; 2) L'étude par les

élèves au moins de certains aspects de cette vie, par le moyen d'enquêtes qui en font voir le « concret », et mettent en jeu le travail actif des écoliers ; 3) L'activité sociale qui, grâce aux coopératives scolaires exerce les élèves, et les aide, par la pratique, à prendre, dans une certaine mesure, conscience de cette vie sociale à laquelle les ont initiés, sur le plan intellectuel, l'instruction et l'enquête.

## 6

Il est naturel qu'un tel programme ait été également, et bien avant nous, celui des Anglo-Saxons, des pays du self-government, des républiques d'enfants (Georges Junior Republic en 1898 aux États-Unis, première école à la campagne en Angleterre en 1889 avec la participation des élèves à la discipline), des clubs d'adolescents, du souci « de préparer l'enfant, au sortir de l'école, à jouer son rôle de citoyen de la ville aussi bien que du monde » (A. Gommès). Sur le premier point, les *Social Studies* vont même plus loin que notre instruction civique. L'enseignement anglais se propose « de permettre aux enfants de s'informer activement de la structure du monde dans lequel ils vivent, et de leur donner la certitude intelligente qu'ils peuvent participer effectivement à ses diverses opérations » (J. Hemming). Il en est de même aux États-Unis où « l'enseignement social est fondamentalement l'étude de la manière dont les êtres humains vivent ensemble sur la terre, l'étude de l'homme, des influences qu'il reçoit du milieu naturel et humain, et de celles qu'il exerce sur ce milieu. Il embrasse donc l'histoire, la sociologie, les sciences politiques, la géographie, les sciences économiques ». Il doit étudier « les problèmes du capital et du travail, les problèmes de races, les problèmes des types de vie, les problèmes de la centralisation, les problèmes de la démocratie, les problèmes de la guerre et de la paix, les problèmes du contrôle public et privé, etc. » (C. Washburne).

Cet enseignement sera sans doute donné au moyen de cours, mais il devra faire largement appel à l'activité des écoliers, à l'enquête, à l'étude du milieu, de manière à la fois à ne pas être trop théorique, et à favoriser l'activité spirituelle des élèves, à avoir (indépendamment de son contenu) une valeur éducative. On recom-

mande « de traiter l'enseignement social non comme une discipline ayant un contenu déterminé, mais comme ayant une fonction éducative spéciale » (J. Hemming).

Enfin, cet enseignement social théorique, ce travail d'enquête sociale actif, sont complétés par une éducation sociale, ou plutôt par « une vie sociale scolaire active qui est très intense aux États-Unis, et qui comporte en même temps que des groupes éducatifs libres choisis par les enfants, un certain nombre de responsabilités sociales inhérentes à l'école » (A. Gommès).

Ce faisant, l'enseignement social se fondera, comme il convient, sur les intérêts naturels des écoliers, et en particulier des écoliers adolescents auxquels il convient surtout. « L'intérêt de ces garçons et de ces filles de 15 à 16 ans est, aux États-Unis, infiniment plus grand pour la vie actuelle et quotidienne, la vie du monde même, que pour la vie historique et littéraire, fût-elle seulement de leur pays. Ceci les conduira à des humanités sociales et à des humanités modernes ou scientifiques profondément différentes de ce que nous avons coutume d'appeler en Europe humanités classiques » (A. Gommès). Et un directeur d'une école technique anglaise constate que « c'est seulement par l'étude de la vie contemporaine qu'on peut toucher chez les élèves un intérêt positif. C'est ainsi seulement que l'enseignement du civisme (*civics lesson*) peut témoigner de sa valeur particulière ». C'est pourquoi on recommande au maître de vivre, autant que possible, dans le présent, de « se tenir au courant de l'actualité ». On lui permet volontiers, et on lui conseille au besoin, de laisser aborder dans les clubs, et même d'aborder dans ses cours, ces sujets « brûlants », qu'une tradition et une prudence ont toujours écartés chez nous de l'école.

Ainsi, pour les Anglo-Saxons comme pour nous, les trois éléments de cet enseignement social qui doit préparer l'enfant, au sortir de l'école, à jouer son rôle de citoyen, sont intimement liés. Par l'enseignement du maître il est instruit de la vie sociale de son pays, par l'enquête, individuelle ou de groupe, il s'en instruit, par la vie sociale scolaire, il s'y prépare. En apparence tout ceci se tient.

## EXAMEN CRITIQUE

Seulement, il faut y regarder d'un peu plus près.  
Car il s'agit de savoir ce qu'on veut.

Si on veut « non décrire les détails de nos institutions, mais en montrer les principes », et contribuer ainsi à la formation civique et morale de l'élève, il est clair qu'on ne peut employer l'enquête, la recherche, le contact avec certaines formes partielles et locales d'organisation (la poste du village, ou un petit commerce) qui, précisément, ne peuvent aboutir qu'à l'observation et à la description de détails. Il faudra donc avoir recours à l'enseignement magistral.

Si au contraire on attache surtout du prix au travail actif de l'élève, à l'enquête, à la découverte, à l'exploration du milieu, on lui permettra, sans doute un travail éducatif, mais il ne parviendra à connaître qu'une partie infime de notre vie sociale.

Si enfin on introduit la vie sociale à l'école (clubs, vie communautaire, travail libre par groupes, etc.) il n'est pas douteux qu'ainsi on ne favorise le développement moral des écoliers, leur conscience sociale, mais on ne voit pas du tout en quoi des méthodes ou des activités de ce genre prépareront les élèves, même les adolescents, à la connaissance de l'organisation sociale de leur pays, et au rôle qu'ils pourront ultérieurement y jouer. Sans doute, s'ils ont pu en faire l'apprentissage à l'école, ils pourront être de meilleurs membres d'une association sportive, d'un club, ou d'un cercle artistique.

Mais en quoi seront-ils par là préparés à être de bons citoyens, qui est tout autre chose qu'être membre d'un club ou d'une équipe de foot-ball — ou d'une coopérative scolaire ?

La vérité est sans doute que l'enseignement social requiert ces trois méthodes, et peut en tirer parti, à condition qu'on les distingue, et qu'on ne demande à chacune que ce qu'elle peut donner. Il ne faut pas vouloir n'en utiliser qu'une en comptant qu'elle remplira le rôle des deux autres.

Et il faut préciser ce qu'on entend par *préparation* de l'enfant, ou de l'adolescent, à la vie civique. Ce mot de préparation sonne mal aux oreilles de l'éducation nouvelle. Elle ne prépare pas les écoliers à leur vie post-scolaire, elle veut leur faire vivre une vie scolaire. Cette vie sociale scolaire peut-elle être à la fois formatrice et préparatoire, quant au civisme ? Nous avons plus haut émis un doute. Ce sont là des questions qu'il faut élucider.



## PLAN DE TRAVAIL

Il nous a semblé que l'enseignement social, tel que nous en avons esquissé la définition en différents pays, comprend une connaissance des « principes des institutions publiques », assurée par le maître, ou le livre, ou l'un soutenu par l'autre ; en second lieu une connaissance directe des « applications » de ces principes par l'étude du milieu et l'enquête ; en troisième lieu, une expérience de quelques-unes de ces applications par la pratique de la vie sociale scolaire.

Si nous examinons cette série, il est clair qu'elle va de l'abstraction et du symbole à l'expérience, du général au particulier, de la connaissance à l'action, et il semble donc qu'elle nous dicte la marche à suivre. Les trois formes d'enseignement devront être introduites à l'école dans un ordre inverse du précédent. Les plus jeunes écoliers, vers l'âge de 9 ou 10 ans, feront un premier apprentissage actif de la vie sociale scolaire. Au second degré, ils entreprendront des enquêtes sur la vie sociale extra-scolaire. Au troisième, un enseignement les aidera à comprendre, à connaître cette vie sociale, dans son organisation et ses principes.

Ainsi chaque fois l'action précèdera la prise de conscience de l'action. Quand les écoliers apprendront au second degré ce qu'est un vote (civiquement et moralement), ce qu'est un budget, ils désigneront seulement par des noms, qui auront une valeur généralisatrice, des activités qu'ils auront pratiquées au premier degré. Quand ils apprendront au troisième degré ce qu'est un grand service public, ils en auront eu un premier aperçu, par leurs enquêtes, au degré précédent. La connaissance des « principes de nos institutions » ne viendra que comme le couronnement de toute une activité antérieure qui l'aura, sinon préparée (encore une fois le mot et la chose sont obscurs), mais seule rendue possible.

D'autant que si les degrés sont distincts, ils ne le seront que dans leur succession chronologique. A l'âge du premier degré, les

écoliers ignoreront encore le second, mais ce premier degré persistera conjointement avec le second, et le second et le premier s'ajouteront au troisième. La vie sociale scolaire continuera tout au long de la scolarité, et les écoliers du troisième degré continueront à étudier le milieu, et à faire des enquêtes sur certains points particuliers. L'enseignement social pourra être ainsi exactement successif et cumulatif.

Ajoutons toutefois que, en abordant le second degré, les écoliers se trouveront en face d'un objet nouveau, mais seront déjà en possession de la méthode nécessaire, puisque, au cours du premier, ils auront déjà étudié le milieu. Je renvoie sur ce point à l'étude de M. Lefèvre. (Cf. bibliographie). Aussi bien notre second degré ici n'est-il qu'une des tranches de l'étude du milieu, et quelques-uns des sujets d'enquête proposés par M. Lefèvre relèvent-ils de l'enseignement social. Citons par exemple : les fonctions urbaines (p. 19), l'organisation municipale (p. 20), la ferme et le paysan (p. 23), les métiers dans le pays (p. 32).

## Premier degré

Les plus jeunes écoliers, de 8-9 ans à 13 ans, feront donc un premier apprentissage de la vie sociale par les méthodes habituelles : travail libre par groupes, coopératives scolaires. Ce n'est pas ici le lieu de décrire ces méthodes, et nous renvoyons nos lecteurs aux ouvrages dans lesquels elles sont exposées. Il faut pourtant rappeler que, aussi bien le travail par groupes que la coopérative scolaire, sont destinés à faire faire aux enfants, l'apprentissage, c'est-à-dire l'*expérience* de la vie sociale. Cette expérience, il faut qu'ils la fassent, non qu'elle soit faite pour eux par d'autres, ou dirigée par d'autres. Combien voit-on encore de groupes constitués par le maître pour des raisons pédagogiques qu'il juge valables, mais qui ne sont pour lui qu'un moyen de *faire la classe*, et non un moyen de favoriser le développement de la conscience sociale. Combien de coopéra-

tives scolaires sont créées et dirigées par le maître, qui en assume la charge principale, nomme les responsables des charges secondaires, et contrôle le tout, faisant faire ainsi des exercices scolaires de coopération, au lieu de créer des coopératives scolaires. Comme ils font si souvent des exercices de travail de groupes, au lieu de permettre le travail par groupes.

## LE TRAVAIL PAR GROUPES

En ce qui concerne cette dernière méthode, je ne puis que redire ici ce que j'ai écrit dans un précédent ouvrage, et ce qui a été si souvent perdu de vue. Une des conditions essentielles de la valeur en est que la constitution des groupes soit *libre*, que chaque enfant puisse faire partie du groupe qu'il accepte et qui l'accepte. C'est ainsi seulement que le groupe contribuera à son éducation sociale, cette éducation devant servir, non à le préparer à vivre avec des gens trop différents de lui par les intérêts, le niveau mental, le mode et le rythme de travail (ce que ne fait d'ailleurs aucun de nous), mais à associer son activité à des activités parentes de la sienne en vue de l'exécution d'un travail commun. Et aussi, et par conséquent, à apporter au groupe la contribution de son effort et de son expérience, et à bénéficier de l'expérience d'autrui, ce qui n'est possible que si, intellectuellement et affectivement, ces deux expériences ne sont pas trop dissemblables. Encore une fois, si tant de pédagogues et de maîtres ont négligé cette condition qui me paraît indispensable, c'est qu'ils voyaient dans le travail par groupes beaucoup moins une aide au développement de l'enfant qu'un instrument propre à améliorer leur enseignement. Ils cherchaient à voir si le travail par groupes ne leur donnerait pas de meilleurs *résultats* que le travail individuel ou l'enseignement collectif. Ils n'offraient pas une méthode aux écoliers, ils voulaient s'en servir pour eux-mêmes.

Mais ce n'est pas de résultats qu'il s'agit. Il s'agit d'éducation sociale. Il s'agit de permettre aux enfants, à l'âge convenable, de faire cette expérience précieuse, cette enquête dans le milieu humain, compléments de la première expérience faite aux stades antérieurs,

dans le domaine du jeu, qui consistent à chercher, et à trouver, après plusieurs tentatives, après plusieurs essais, dont chacun, réussite ou échec, est instructif, le groupe auquel l'individu pourra s'agréger d'une façon utile et à lui-même et au groupe. Non plus pour jouer, mais pour travailler. C'est cette première expérience, ce sont ces premières expériences qui, nous ne le répèterons jamais trop, permettent la satisfaction d'un besoin impérieux et vital des enfants à un certain âge, et qui constituent le fondement de tout apprentissage social, de toute auto-éducation sociale. Auto-éducation que l'éducateur peut aider, favoriser, cultiver, en la permettant d'abord, en observant le développement, en intervenant quand son intervention est sollicitée. On n'introduit pas le travail par groupes dans l'école, on le laisse naître et croître.

## LES COOPÉRATIVES SCOLAIRES

### A

Nous ferons des remarques du même ordre en ce qui concerne les coopératives scolaires. Un maître peut évidemment créer dans sa classe, un beau jour, une coopérative scolaire, nommer ou faire nommer les responsables, décider à quoi l'association sera employée, mais tout cela, ce n'est qu'une caricature de coopérative scolaire. Une coopérative naît d'un besoin. Au maître de voir l'apparition de ce besoin, et de faire connaître à ce moment, et à ce moment seulement, comment ce besoin pourra être satisfait. Or, si les écoliers, à 8, 9, 10 ans, éprouvent le besoin de jouer puis de travailler ensemble, ils n'éprouvent jamais le besoin de choisir un comptable, un secrétaire, d'élire un président. Seulement, un jour, on manque de tel objet utile, que l'école ne possède pas : boîte à insectes, aquarium, cage, outil quelconque. Il s'agit de parer à ce manque, de se procurer le nécessaire. Si les enfants ne le trouvent pas d'eux-mêmes, le maître leur fait connaître qu'il existe un instrument qui le permet, et que cet instrument s'appelle la *cotisation*, la contribution fixe ou dans la mesure des moyens de chacun, permettant de trouver la somme d'argent nécessaire (contribution qui peut d'ailleurs être rem-

placée par un travail collectif). Le maître n'a pas le temps de s'occuper de cette collecte, il faut donc qu'un camarade, auquel on donne le nom de *comptable* ou de *caissier*, recueille l'argent. Il faut qu'il soit bien choisi, qu'on ait confiance en lui, qu'il soit compétent ; une élection est donc nécessaire. Cette élection est faite au moyen d'un *vote*, vote qui peut, ou non, comporter une discussion préalable, une présentation de quelque candidat par lui-même, une élection à main levée, par bulletins individuels, etc. Il y a là toute une activité collective qui n'a rien d'une contrainte, qui, les enfants le voient bien, leur est imposée par l'objet même qu'ils se proposent, et dont ils ont aperçu à un certain moment la nécessité. La coopérative s'organise naturellement, au fur et à mesure des besoins, aidée d'ailleurs par un service de correspondance qui nécessitera sans doute l'élection d'un *secrétaire*, chargé de relations avec des fournisseurs pour des achats, avec d'autres écoles pour des échanges, et sans doute ultérieurement celle d'un *président*, qui convoquera l'assemblée des coopérateurs, étudiera avec eux les besoins et les possibilités financières de la coopérative. C'est à ces conditions seulement qu'une coopérative scolaire peut naître et se développer. Encore une fois on ne crée pas une coopérative : une coopérative est un instrument dont le maître connaît la nature et l'utilisation, et qu'il offre aux écoliers quand les circonstances en font apparaître en eux le besoin.

Comme le travail par groupes, dont elle est un complément, et d'une façon plus systématique et correspondant par conséquent à un âge plus avancé, la coopérative scolaire est facteur d'éducation sociale. Par l'abondance et la variété des activités qu'elle comporte, par le fait qu'elle déborde le groupe pour englober la classe, ou même l'école tout entière, elle développe socialement l'individu, elle permet, favorise, implique, une grande adaptation sociale. Avec moins de liberté de vie, avec moins de continuité dans la vie communautaire que le travail par groupes, elle fait appel, à intervalles, mais régulièrement, à l'effort de remise en marche d'une organisation, je dirais presque d'une machinerie, qui est quelque chose d'autre, et où la vigilance et l'aide attentive du maître sont plus nécessaires encore. Le travail par groupes s'entretient par les objets auxquels il s'applique, qui se renouvellent sans cesse, et le lien mental et affectif créé entre les membres des groupes. La coopérative scolaire comporte

des instruments de travail (reçus de cotisations, registres divers), et une technique (correspondance commerciale, établissement et contrôle d'un budget) que les écoliers doivent apprendre du maître.

On voit par là que, facteur d'éducation sociale, la coopérative scolaire est également facteur d'instruction sociale. Et, dans ce domaine, comme je le disais plus haut, l'action aura précédé la connaissance, ce qui permettra à la connaissance de n'être acquise que lorsqu'elle aura été précédée d'une série assez longue et assez diversifiée d'actions. Quand le moment sera venu pour les écoliers d'apprendre d'un maître ce que c'est que « faire son devoir de citoyen », ils auront voté depuis longtemps. Quand ils apprendront ce qu'est un budget, un impôt, ils auront depuis longtemps payé leur *contribution* à la coopérative scolaire, et coopéré à l'établissement de prévisions de dépenses et d'équilibres budgétaires. Pour toutes ces activités ils auront appris, après les avoir exercées, les noms convenables, ils en auront appris les techniques, les modalités diverses. En agissant il auront commencé de s'instruire (1).

(1) A côté des coopératives scolaires, il y aurait évidemment lieu de faire figurer, comme facteurs d'éducation sociale, toutes les formes de vie scolaire communautaire, depuis les plus simples constituées par la répartition et l'acceptation de « charges » dont certains écoliers sont responsables ou par des réunions périodiques ou occasionnelles de toute une classe, ou une école, des assemblées générales d'écoliers étudiant tel aménagement intérieur, tel problème de discipline générale, telle amélioration, telle réforme, jusqu'à ces formes plus évoluées que sont les républiques scolaires. Mais on sait quelles erreurs ont été commises dans les organisations de ce genre, et quelles réserves il y a lieu de faire sur ce point, comme M. Chatelain vient de le faire dans notre numéro précédent. Dans combien de cas la république, le self-government n'ont-ils été que des trompe-l'œil, et n'ont-ils vécu que grâce à l'autorité morale personnelle de tel éducateur, et à la confiance et à l'affection que les élèves lui témoignaient, à l'habileté personnelle de celui-ci, à l'intervention constante et sans cesse renouvelée de celui-là, ou même, ne craignons pas de le dire, aux « trucs pédagogiques » employés par tel autre. Que d'échecs et d'erreurs, que de fausses républiques pour une Scuola-Città Pestalozzi. Il faut mesurer la tâche aux forces des enfants, et que la vie sociale scolaire soit une aide à leur développement, et non un fardeau trop lourd.

Mais si, à ces différents points de vue, la coopérative scolaire a une valeur qu'on ne saurait contester, son objectif est néanmoins limité à la fois par sa nature et par l'âge des enfants qui commencent à y participer, et on ne saurait lui demander plus qu'elle ne peut donner. Plus qu'elle ne s'ouvre sur la réalité, la coopérative scolaire fait pénétrer à l'école une image de la réalité, qui permet aux écoliers une première perception de quelques éléments, mais de quelques éléments seulement du réel, ces éléments étant d'ailleurs simplifiés par l'organisation dans laquelle ils figurent. Et on voit combien d'autres éléments d'une grande importance dans notre organisation sociale ne figurent pas dans cette image simplifiée. La coopérative est encore enfermée à l'intérieur de l'école, elle est organisation sans nul doute, comme nous venons d'essayer de le montrer, mais organisation enfantine, à la mesure de l'enfant.

Il va falloir attendre qu'avec le second degré apparaisse chez l'écolier cette curiosité extra-scolaire qui lui fera ouvrir les portes de l'école, et nécessitera par conséquent, pour être satisfaite, une étude du milieu social à la fois et civique.

## Deuxième degré

### 1

Cette curiosité naît par deux voies : soit directement, quand la vie de l'écolier à l'intérieur même de l'école est modifiée par des dispositions administratives prises, non plus par le maître (règlement scolaire), mais par des autorités extérieures à l'école (modification de programmes, d'horaires, de dates de vacances, etc.) — soit indirectement, quand l'écolier prend conscience de tel élément d'ordre administratif qui intervient dans la vie de ses parents pour la modifier, et dont ceux-ci le jugeront « assez grand » pour en parler libre-

ment devant lui (inutile de citer des exemples, ils abondent et se présentent presque quotidiennement au fur et à mesure que se complique l'administration dans chaque pays).

Pour satisfaire cette curiosité en l'organisant, en lui donnant une valeur didactique, comment doit-on procéder ?

On a souvent proposé, par analogie avec d'autres travaux, d'aller aussi dans ce domaine, comme dans une certaine conception de l'étude du milieu, du proche au plus lointain, du simple (?) au compliqué, ici, du maire au président de la République. Le maire, c'est quelqu'un que l'écolier connaît, connaît par son nom, peut voir presque chaque jour. Mais cela n'est vrai qu'au village, et surtout cela n'est vrai que pour la personne du maire, non pour son activité politique et administrative. Si M. le Maire en tant qu'homme est bien connu de l'écolier et proche de lui, cette activité peut lui être bien étrangère. A plus forte raison à la ville, et surtout à la grande ville, où le maire, en tant qu'homme même, est inconnu des écoliers. Le cinéma, la radio, la presse quotidienne et hebdomadaire, jusqu'aux coins les plus éloignés de la France, popularisent bien davantage les traits, la vie, l'activité d'un président de la République ou d'un ministre.

Il ne faut pas ici se laisser égarer par le mot *simple* qui a déjà fait bien du mal dans notre pratique scolaire, presque autant de mal que le mot *concret*, et ce n'est pas peu dire. On dit que la tâche d'un maire, qui exerce son autorité sur une commune, est plus *simple* que celle d'un sous-préfet qui exerce la sienne sur plusieurs communes, et donc sur plusieurs maires, et celle d'un sous-préfet plus simple que celle d'un préfet qui a autorité sur plusieurs sous-préfectures et donc sur plusieurs sous-préfets. Mais cette simplicité n'est que de quantité, et non de qualité. Un arrêté municipal peut être, dans sa teneur, sa complication, son efficacité, aussi, plus important qu'un arrêté préfectoral. Et surtout cet arrêté, qui peut paraître simple parce qu'il est au dernier échelon de la hiérarchie administrative, proche parce qu'il n'intéresse que les habitants de la commune où vivent les écoliers, et tel qu'ils l'ignorent et n'en sont nullement affectés. Inversement telle mesure préfectorale ou gouvernementale touchera leur curiosité au point que cette curiosité ici devra être satisfaite. Au moment où j'écris ces lignes, combien d'écoliers de 12 ou 13

ans sont intéressés par la date d'ouverture de la chasse qui est une mesure préfectorale, ou par les mesures prises pour enrayer la hausse de la vie, qui sont du ressort du gouvernement central. « Le sujet du cours d'études sociales, dit très justement Hemming, doit être relié assez étroitement à l'expérience des jeunes pour qu'ils aient l'impression que ce sujet les concerne réellement. » Mais cela n'est donc possible qu'à condition qu'en fait l'instruction qu'on leur donne les touche soit directement, soit, comme je le disais, indirectement, par l'intermédiaire de leur famille. C'est donc par ce qui les touche, occasionnellement, qu'à ce stade l'étude sociale doit commencer.

Le procédé qui consiste à aller de la commune au gouvernement central s'introduit sans doute par réaction contre le procédé inverse qui a été longtemps en usage dans l'enseignement, par analogie avec un enseignement scientifique descendant des principes aux applications. Mais que l'enseignement aille du général au particulier ou parte du particulier avec le dessein nettement établi d'aboutir au général, l'état d'esprit est le même. Il s'agit toujours de construire un édifice abstrait dont l'ordonnance doit être comprise de l'écolier, qu'il y pénètre par la base ou par le sommet, et de telle manière qu'il comprenne comment chaque degré commande le degré inférieur ou est déterminé par le degré supérieur. On n'a pas vraiment le souci de son instruction sociale, encore moins de son éducation sociale. On veut introduire un travail nouveau, mais qui aura sa place dans l'unité de tout le travail de l'école. Par ce travail on veut varier ce qu'on appelle du nom obscur de « gymnastique intellectuelle » — on veut faire faire des exercices scolaires, à l'aide des éléments civiques sans doute, mais des exercices qui seront du même type que les autres. Les études sociales ne sont appelées qu'à prendre place dans un méthodisme pédagogique.

Ajoutons que cet imbriquement administratif, cette hiérarchisation, par suite de la complication et de l'enchevêtrement de nos lois, sont beaucoup plus apparents que réels. Cet édifice administratif est théorique, et la totalité des habitants d'une commune peut être affectée beaucoup plus par une loi, ou même une simple mesure gouvernementale, que par un arrêté municipal qui ne touchera qu'un des services publics ou une catégorie seulement de la population.

A ce second degré donc, qui est encore celui de l'observation et de l'enquête directes, il n'y a pas lieu d'introduire un enseignement méthodique. C'est l'occasion encore qui provoquera la curiosité, le désir d'information et les travaux de recherche.

Mais nous sommes au second degré, qui diffère du premier en ceci. Rappelons qu'au stade de la coopérative, l'occasion, créée par un besoin de posséder quelque chose d'indispensable que l'école ne possède pas, conduisait à l'action. Les écoliers élaboraient une coopérative, et apprenaient comment une coopérative fonctionne, pour avoir, et pour agir avec ce que la coopérative leur permettait d'avoir.

L'intérêt nouveau que font naître l'âge, la maturation, le contact avec les adultes et avec le monde des adultes (presse, radio, cinéma), est un besoin, non plus de posséder, et d'agir, mais de savoir, et d'observer pour arriver à savoir. J'ai déjà signalé dans le travail scientifique une évolution analogue qui fait passer l'enfant par des transitions insensibles de l'action à l'observation. Au désir de faire et de défaire les objets, de les manier, d'en démonter le mécanisme, succède celui de savoir comment ils sont faits, et comment fonctionne ce mécanisme.

Ainsi dans le domaine de l'étude sociale la curiosité devient le besoin de savoir comment, et quelquefois pourquoi, et par qui, et en vertu de quels pouvoirs, a été prise telle décision administrative qui touche directement les écoliers ou leurs parents. Et si c'est, comme je le suggère, l'occasion qui déclenche cette curiosité, les occasions pourront, naturellement, se présenter sans aucun ordre, n'intéresser que telle ou telle école ou tel ou tel groupe d'écoles (ce qui interdit toute possibilité de programme omnibus), et chacune peut ne s'expliquer que par une partie restreinte de notre machinisme administratif.

Pour reprendre l'exemple que je citais plus haut, s'agit-il de la date de l'ouverture de la chasse, retardée ici, avancée là. Deux ques-

tions se posent à la curiosité de l'écolier : 1) qui a pris, qui a qualité pour prendre, l'arrêté d'ouverture et fixer la date? 2) Pourquoi la date a-t-elle été retardée (ou avancée) dans le département où les écoliers habitent? Quel est l'état des connaissances des élèves à ce stade, à supposer qu'ils n'aient encore reçu aucune instruction sociale, et qu'ils n'aient vécu qu'au premier degré, celui de l'éducation sociale acquise à l'aide du travail par groupes et des coopératives scolaires?

Ils savent ce que c'est qu'un département, et le nom du département dans lequel se trouve située leur ville, ou leur village. Du reste ils doivent s'informer.

Ou, pour parler plus exactement, compléter leur information. Car ils savent déjà certainement beaucoup de choses, et tout d'abord qu'on ne peut pas chasser quand on veut, en toutes saisons, et qu'il faut attendre que quelqu'un, ce quelqu'un étant le préfet, en donne l'autorisation, portée à la connaissance de tous les chasseurs, par voie d'affiches. Les écoliers lisent, ont lu ces affiches. Il s'agit maintenant de trouver la réponse à cette question : Pourquoi la chasse n'est-elle pas ouverte toute l'année? Il faut chercher la réponse dans une encyclopédie, ou la demander au maître (si les parents ne l'ont pas déjà donnée — et ici la recherche rejoindra des problèmes d'histoire naturelle).

Mais les fils et les filles de chasseurs, et beaucoup d'autres écoliers aussi, savent bien qu'il ne suffit pas d'acheter un fusil et des cartouches pour partir à la chasse. Il faut demander et payer un permis de chasse, d'où nouvelle enquête pour savoir, dans quelles conditions on peut obtenir ce permis, et qui a qualité pour le délivrer. Et comme sur ce point, dans une école rurale, certains écoliers sont mieux informés que d'autres, le travail par groupes s'impose tout naturellement ici, les plus renseignés informant d'abord les autres, avec appel au maître ou à une documentation, en cas d'information insuffisante ou de controverse.

Mais beaucoup d'écoliers, à la campagne du moins (mais le problème n'aura pas lieu d'être étudié en ville), savent aussi que si on ne peut pas chasser n'importe quand, on ne peut pas davantage chasser n'importe où. Ou bien le gibier est enfermé dans le domaine d'un riche propriétaire qui le fait garder. Ou bien une

municipalité a fait mettre en actions la chasse sur le territoire entier de la commune, et seuls les actionnaires peuvent y chasser, si un arrêté du maire, dont les écoliers peuvent prendre connaissance à la mairie, en a décidé ainsi. La chasse est de moins en moins libre dans notre pays.

On voit par cet exemple, que j'ai pris au hasard, premièrement, qu'un problème aussi simple que celui-là nécessite une enquête sociale qui permet de répondre à la question posée : comment peut chasser celui qui en éprouve le désir ? et comment les diverses données s'engendrent naturellement :

1. Pour chasser, il faut d'abord se procurer un permis de chasse. Quel est le prix de ce permis ? Où se le procure-t-on ? Quel fonctionnaire l'établit ?
2. Quand peut-on chasser ? Quel fonctionnaire fixe les dates d'ouverture et de fermeture de la chasse ?
3. Où peut-on chasser et dans quelles conditions ?

En second lieu, on voit qu'au stade où nous sommes, l'étude sociale est assez limitée et dans son objet et dans son étendue. Les écoliers concentrent tout naturellement leur attention sur les faits à observer, et sur les causes proches de ces faits, sans avoir le souci des causes plus lointaines (qu'il faut sans doute reporter au troisième degré). Ici, ils se contentent de constater qu'une affiche, qu'ils auront consultée, attribue la date d'ouverture de la chasse à un personnage qui porte le titre de préfet, que d'autres éléments mettent en jeu l'autorité d'un sous-préfet, ou d'un maire (et d'un garde-champêtre, ou d'un autre personnage, chargé de faire respecter les décisions prises). Ces fonctionnaires existent, ils sont des données connues permettant de résoudre le problème : les écoliers n'iront pas spontanément jusqu'à la recherche de l'origine et de la nature de ces données.

Sans doute le maître, par souci de donner un enseignement complet, peut intervenir ici, à propos de chaque donnée et inviter les écoliers à faire des recherches pour savoir ce que sont un préfet, un sous-préfet, un maire, quels sont leurs pouvoirs, comment ils sont nommés ou élus. Mais comme ces informations ne sont pas

incluses dans l'enquête que j'ai prise comme exemple, elles y resteront étrangères, elles prendront le caractère artificiel que prend facilement toute didactique et, par suite, risqueront à la fois de lasser l'attention des élèves, et surtout de les détourner de l'objet propre de leur enquête. C'est un point important dans le travail par groupes où j'ai toujours recommandé aux maîtres de ne pas demander aux enfants plus qu'ils ne pouvaient donner et de consentir à perdre en étendue ce qu'ils gagnent en concentration. Il en est de même dans l'étude sociale. Un sujet ayant été choisi, que les élèves le creusent en rassemblant toutes les données nécessaires à l'élucidation du problème, et que le maître consente à la seule étude de ces données. L'essentiel est que les élèves sachent chercher ces données, les consulter, les collationner, en faire un travail d'ensemble, que, sur tel ou tel point, la décision soit prise par un fonctionnaire élu, ou par un fonctionnaire nommé par le pouvoir central. Qu'ils apprennent, par l'expérience individuelle et par le travail de groupes, à se documenter, à savoir où trouver, et à réunir, les éléments du problème qu'ils se proposent de traiter, que ces éléments soient constitués par des affiches municipales, des communications de la radio, des articles de journaux quotidiens ou hebdomadaires.

Étant bien entendu, comme pour le travail par groupes, que toutes ces enquêtes aboutiront à un travail écrit qui réunira et organisera tout ce que les écoliers auront pu trouver au cours de leurs enquêtes sociales sur (par exemple) :

- l'organisation de la chasse dans le département ;
- l'alimentation en eau (à l'occasion d'une période de sécheresse à la campagne) ;
- la lutte contre une épidémie (fièvre aphteuse) ;
- la protection contre l'incendie (à l'occasion d'un sinistre) ;
- l'aide à des sinistrés (à l'occasion d'une inondation) ;
- le travail public (à l'occasion de la réfection d'une rue) ;
- le service postal (à l'occasion d'une modification dans ce service) ;
- les transports publics (à l'occasion de l'électrification d'une ligne de chemin de fer, ou de la substitution d'un autocar à un train) ;

Etc...

On voit, par ces simples sujets, pris au hasard, comment, ainsi que nous l'avons dit, l'étude sociale complète l'étude du milieu, en y ajoutant deux éléments qui n'y sont pas, ou qui n'y sont pas nécessairement, inclus : d'une part la recherche du document imprimé qui prend ici l'importance première, et d'autre part la présence d'un certain nombre de personnalités variées, l'action de chacune, seule ou hiérarchisée avec d'autres, formant une des données du problème à résoudre.

On voit en outre quel est, à ce degré, le rôle du maître. Il doit d'abord, continuellement, comme nous le disions plus haut, « se tenir au courant de l'actualité » sociale (comme d'autres actualités, dans d'autres domaines). C'est là de sa part une attitude nouvelle, dont l'origine remonte d'ailleurs à Dewey, que nous ne pouvons ici qu'indiquer, quitte d'ailleurs à y revenir un jour. De tout temps, et de nos jours encore, l'école a eu pour fonction de conserver et de transmettre le passé, voici qu'on lui demande d'interpréter le présent. Mais, de même que, théoriquement au moins, le passé n'était pas intégralement transmis, mais était en quelque sorte *filtré* par une didactique soucieuse de l'adapter aux possibilités mentales des écoliers, de même le présent doit être filtré par le maître avant de pénétrer dans l'école. Dans le cadre de l'éducation nouvelle, ce filtrage est d'abord opéré par *l'intérêt* : est actuel pour les écoliers, non tout ce qui arrive (si important même qu'un événement puisse paraître aux yeux du maître), mais ce qui intéresse ou la classe ou tel ou tel groupe. Et en second lieu une actualité n'a de valeur éducative que si elle apparaît assez riche pour permettre une enquête prolongée, et si elle est reliée à une autre étude sociale déjà effectuée, soit par l'objet, soit par les autorités du pouvoir desquels elle fait apparaître un nouvel aspect (une étude antérieure étant ainsi enrichie, complétée par la nouvelle). Il appartient donc au maître, entre les diverses questions posées par la curiosité de ses élèves de choisir (les élèves comprenant bien eux-mêmes que le choix est nécessaire) celle qui pourra prendre utilement place dans les études sociales.

Malgré cette précaution, il est évident qu'à ce stade, on ne peut s'attendre à un enseignement civique systématique. Sans doute, dans les cas les plus favorables, et grâce à l'intervention discrète et intelligente du maître, seront étudiées des questions voisines, mais la parenté pourra n'en apparaître qu'après coup. Comme il arrive dans ma méthode pour le travail scientifique, ce n'est qu'après un certain nombre d'observations minéralogiques, botaniques, zoologiques, qu'apparaissent les traits communs qui permettent les classements, ainsi pour l'étude sociale, à la longue, les rapprochements entre les enquêtes successives, permettront de rassembler les traits caractéristiques d'un pouvoir municipal, préfectoral, gouvernemental. L'ordonnance ne sera pas voulue, imposée, préalable aux recherches, elle se fera peu à peu, au fur et à mesure que les recherches seront plus nombreuses et plus variées.

## Troisième degré

### I. LES CONDITIONS DU TRAVAIL.

« Faut-il aller plus loin, demande Debesse, et chercher par exemple à faire déjà l'apprentissage du futur citoyen. » Cyril Burt (préface à l'ouvrage de Hemming) n'en doute pas. « Il faut, écrit-il, préparer les enfants à leur tâche d'adaptation personnelle à la vie civilisée d'aujourd'hui, à jouer leur rôle comme membres de la société dans laquelle ils sont nés... Les problèmes sociaux, économiques et politiques du monde moderne sont trop compliqués pour qu'on puisse avoir confiance que beaucoup de jeunes gens seront capables de recueillir l'information nécessaire, ou d'apprendre par eux-mêmes à réfléchir clairement et logiquement aux nombreux problèmes en présence desquels ils se trouvent. Pourtant l'idéal démocratique exige plus fortement que jamais que chaque citoyen tienne sa place, et donne son avis, quand il s'agit de prendre des décisions d'importance nationale et même internationale. » Il faut donc « donner aux enfants une vue active de la structure détaillée du monde dans lequel ils vivent, et une certitude éclairée qu'ils peuvent participer

effectivement aux différentes opérations qui s'y passent..., nous demander ce que l'enfant a besoin de savoir pour être une personnalité réelle et un citoyen utile dans le monde moderne », et ceci pour satisfaire « le besoin de l'enfant de comprendre son milieu et les rapports qu'il a avec ce milieu ».

Debesse au contraire est sceptique. Un tel enseignement, écrit-il « serait à mon sens prématuré. Le décalage est trop grand entre la vie de l'écolier et celle de l'adulte (2) pour qu'on puisse instituer une « République des écoliers » qui prépare efficacement aux devoirs de la majorité. Les lois fixent sagement la majorité autour de la vingtième année. Ce n'est pas entre 6 et 14 ans que se place la période sensible de l'éducation civique, c'est plus tard ».

Faut-il donc en rester là ? Je m'y résignerais volontiers. Les temps sont révolus où l'école se croyait tenue à tout enseigner, croyant légitimement et sachant par expérience, qu'après l'école la plupart des individus ne désireraient et ne pourraient plus rien apprendre. La presse, la radio, le cinéma, continuent aujourd'hui l'œuvre de l'école, et instruisent tant bien que mal l'adolescence et la jeunesse. Et l'école elle-même, par les écoles techniques, par les innombrables établissements d'enseignement professionnel, par les centres d'apprentissage de toutes sortes — industriels, agricoles — prolonge son action. De plus en plus rares sont les écoliers dont l'instruction proprement dite se termine à 14 ans, à la sortie de l'école primaire. Et enfin, il y a lieu de prévoir ce que pourront être et devront être les études sociales pour les élèves des cours complémentaires, et pour ceux de l'enseignement du second degré, de 15 à 18 ans, ceux par conséquent qui deviendront électeurs peu de temps après avoir, comme on dit, terminé leurs études. Les réserves de Debesse, tout à fait légitimes, et auxquelles nous nous associons pleinement, quand il s'agit de l'enseignement primaire proprement dit, laissent quand même le problème entier pour « plus tard », selon son expression, c'est-à-dire pour les adolescents.

Est-ce à dire qu'à ce troisième degré doive correspondre une étude sociale systématique et complète, telle que chaque élève apprenne tout ce qu'il « a besoin de savoir pour être une personnalité réelle et un citoyen utile dans le monde moderne », pour « tenir sa

(2) A rapprocher de ce que nous disions plus haut sur ce point.

place et donner son avis quand il s'agit de prendre des décisions d'importance nationale et même internationale » ? Il est entendu que « l'idéal démocratique » l'exige. Demandons-nous d'abord si c'est possible. Peut-il y avoir, dans le domaine de l'étude sociale une « culture générale », ou bien l'étude sociale, accomplis les stades précédents, ne peut-elle faire l'objet que d'options et de spécialisations ?

Ne nous effrayons pas en craignant, ou en feignant de craindre, que les adolescents et les adolescentes puissent arriver à l'âge de la citoyenneté, du vote, sans savoir en gros en quoi consiste notre constitution dans le cadre duquel ce vote s'effectuera. Encore une fois, la « politique » tient aujourd'hui dans la presse, dans la conversation quotidienne, une place trop grande pour que les adolescents ne soient pas informés en gros de leurs droits, de leurs devoirs, de la nature des partis politiques entre lesquels ils auront à choisir. L'école, même en apportant ici de l'ordre et les qualités didactiques que lui confèrent sa tradition et la formation de ses maîtres, l'école des cours complémentaires et des dernières classes de l'enseignement du second degré, peut-elle faire beaucoup plus ? Et aura-t-elle réellement fait beaucoup plus quand les élèves auront « suivi des cours » où ils auront appris, où ils auront reçu l'ordre d'apprendre, les « grandes lignes » de notre constitution, ainsi que le mode de nomination ou d'élection, et les pouvoirs de chacun des principaux fonctionnaires ?

Dans les ambitions, d'ailleurs fort louables, de ceux qui souhaitent que le futur citoyen, c'est-à-dire l'écolier, apprenne tout ce qui lui sera nécessaire pour s'acquitter pleinement, c'est-à-dire à la fois honnêtement et en toute connaissance de cause, de la tâche qui lui incombera, ne percevons-nous pas encore l'écho de ces voix naïves qui demandaient à l'école, il y a plus d'un demi-siècle, d'enseigner à l'enfant « tout ce que l'homme doit savoir », ou « ce qu'il ne doit pas ignorer ». Est-ce possible dans l'étude sociale ? Qui de nous peut aujourd'hui se vanter de ne pas se perdre dans ce « dédale des lois », sans cesse modifié ? L'action de la collectivité, les interactions des intérêts, l'activité multiple de l'administration, ne cessant d'accroître, et de modifier, les obligations auxquelles chacun est soumis, lequel de nous peut se vanter de les connaître toutes, et d'être chaque

jour « au courant » des modifications que telle ou telle a subies ? Et n'est-il pas vrai que chacun de nous se contente, et doit se contenter, de connaître ce qui touche d'une façon plus particulière sa profession ou sa vie privée, disons, d'une façon plus générale, ses intérêts ?

Et nous voyons donc reparaître ici cette notion d'intérêt qui a dominé le second degré. A la négliger en effet, on risque un échec. Les États-Unis peuvent être considérés comme la patrie des « *social studies* », et pourtant, au cours de son enquête auprès d'écoliers et d'étudiants américains, Jersild a constaté chez presque tous une désaffection à l'égard de ces études, alors qu'on se serait attendu, et qu'il se serait attendu, au contraire. Mais il estime que cette désaffection est due au caractère trop systématique, trop didactique, de l'enseignement social, et que l'utilisation de méthodes actives la ferait disparaître.

Car il faut toujours en revenir là. Accordons même à Burt, que l'enfant, disons plutôt l'adolescent, « a besoin de comprendre le milieu dans lequel il vit, et les rapports qu'il a avec ce milieu », mais redisons, une fois de plus, après M. Lefèvre, qu'il s'agit du *milieu vécu*, et non du milieu tout court. C'est dire que dans le milieu social, d'une ampleur presque infinie, et qui ne cesse de croître, le milieu des uns n'est pas le milieu des autres, le milieu social des jeunes ouvriers d'un centre d'apprentissage n'est pas le même que celui de candidats au baccalauréat, et peut n'être pas le même que celui d'élèves d'un collège technique. On ne peut songer à établir un programme commun d'étude sociale, d'instruction morale et civique.

## II. UNE OBJECTION COURANTE.

— Je pressens l'objection, et qu'on me la fera peut-être avec une certaine vivacité. De quelque nom que vous l'appeliez, me dira-t-on, instruction morale et civique, étude sociale, un des objets de cet enseignement n'est-il pas, n'a-t-il pas toujours été, de contribuer à l'unification du pays, d'établir l'unité entre tous les citoyens, bref, de préparer la réalisation d'une vraie démocratie, qui repose sur l'entente de citoyens. L'étude sociale, facteur d'entente, de solidarité,

d'unité, comme on avait espéré que serait, il y a 70 ans, l'instruction morale et civique, l'étude sociale tendant à ce que tous ceux qui y auraient participé se sentent les membres d'un même corps, individus soumis aux mêmes lois de la communauté, pour tout dire en résumant par un mot malheureusement susceptible aujourd'hui de bien des significations, l'étude sociale facteur de *patriotisme*.

— J'entends bien, mais à supposer même que la chose soit souhaitable, est-elle possible ? Ou n'est-elle pas seulement une vue théorique, un désir, et une espérance, où le cœur a plus de part que la raison ? À quoi servira cet enseignement, atteindra-t-il son but, même (et ce sera beaucoup demander à tous les maîtres) s'il est donné avec cette chaleur et cet enthousiasme qu'on doit attendre d'un enseignement à destination morale, si les élèves n'y prêtent qu'une attention insuffisante, et s'en détournent, comme l'a montré l'enquête de Jersild ? N'oublions pas, en effet, que si on cherche, comme le montrent les circulaires ministérielles dont j'ai cité des fragments, à revivifier l'ancienne instruction morale et civique, la partie civique l'emporte de beaucoup aujourd'hui sur la partie morale. S'il ne s'agissait, en effet, que de présenter aux élèves, sur le ton qui convient, des institutions humanitaires, nationales ou internationales, comme l'assistance publique, ou la Croix-Rouge, on pourrait espérer que chez beaucoup d'adolescents un enthousiasme latent pourrait être éveillé et entretenu sur ces points. Mais, encore une fois, comme je le disais, ceci n'est qu'un aspect de l'étude sociale, l'instruction civique, par son ampleur, sa richesse, les continuelles transformations (qu'on pense simplement à celles qui sont à l'étude pendant que j'écris ces lignes) qu'elle subit et qui la modifient sans cesse, ne peut faire l'objet d'un cours, chargé de matières, difficile à suivre, ennuyeux et décevant, puisque le maître, qui l'aura préparé, sera toujours en retard sur les faits, et que les élèves apprennent vite, par expérience et à leurs dépens, que la vérité qu'on leur enseigne aujourd'hui risque fort d'être l'erreur de demain.

Pour échapper à ces inconvénients, surcharge du cours et variations trop fréquentes et trop considérables de son objet, fera-t-on un choix, et se bornera-t-on, comme on dit, à l'essentiel ? Mais comment ce choix sera-t-il fait ? et où est l'essentiel ? Sont-ce les prin-

cipes justifiant, par exemple, la valeur de lois librement consenties par les intéressés ou leurs représentants, l'indépendance du vote, les privilèges des autorités judiciaires ? Sans doute, cela peut faire l'objet de quelques leçons, de quelques commentaires qui aiguilleront les élèves vers l'intelligence des institutions démocratiques, mais l'étude sociale peut-elle se borner là, et comment pourra-t-on aller plus loin ?

Et ce minimum, si on ne donne pas autre chose aux élèves, suffira-t-il à satisfaire leurs curiosités et leurs désirs, et surtout à continuer l'œuvre déjà commencée ?

N'oublions pas, en effet, que nous nous plaçons à l'intérieur du troisième degré, qui doit avoir été précédé par le stade de l'action sociale (travail par groupes, coopératives scolaires, communautés d'enfants), puis par le stade de l'observation sociale (enquêtes). A cette activité va donc brusquement se substituer un cours, et les élèves l'accepteront-ils ?

### III. LE ROLE DE L'INTÉRÊT.

C'est que, s'ils y sont inattentifs, ce ne sera pas seulement parce que le cours risquera de ne pas les intéresser, ce sera aussi, comme il arrive si souvent pour l'inattention des élèves dont se plaignent tant les maîtres, parce qu'ils s'intéressent, et donc seraient attentifs, à autre chose. Or, ne cessons de le redire, outre ce qui est l'effet de l'âge, les écoliers de toute sorte sont assaillis, hors de l'école, par la presse et la radio, et reçoivent, comme autant de traits qui les effleurent ou les pénètrent, une multitude « d'informations » dont beaucoup sont relatives aux études sociales. De ces informations, les unes les touchent, les autres les laissent indifférents. C'est pour les premières, et pour celles-là seulement qu'ils sollicitent l'appui du maître et l'organisation d'un enseignement.

Or ces intérêts des adolescents sont variables, selon leur origine, les études qu'ils font, la profession à laquelle ils se préparent, assez variables pour qu'on ne puisse songer à un programme commun. Car de ces intérêts, nous savons qu'il est du devoir de l'éducation de tenir compte, et si nous soupçonnions tout ce que nous risquons de

perdre par l'établissement de ce programme, nous savons bien aussi tout ce que nous avons de chance de gagner en satisfaisant ces intérêts. Les élèves de l'enseignement du second degré, préparés par l'enseignement de l'histoire, s'intéresseront surtout aux questions politiques d'ordre national et international, ceux de l'enseignement technique, et des centres d'apprentissage, surtout à ce qui touche leur profession.

C'est d'ailleurs pour ces derniers que la solution du problème est importante. Car ici, l'intérêt des élèves s'accorde avec l'intérêt général, la pédagogie et la sociologie se rejoignent. Ce dont les apprentis désirent être instruits est également ce dont il est nécessaire qu'ils soient instruits, à la fois pour en avoir des vues justes, pour s'exercer à réfléchir et à discuter sans passion sur des sujets qui les passionnent, et pour ne pas se laisser séduire par ceux qui auraient intérêt à les empêcher d'avoir des vues justes, et à les passionner. Or c'est pour ceux-là aussi, qui n'ont chaque semaine ou chaque mois, que quelques heures ou quelques jours d'« instruction générale », qu'on sent bien ce qu'il y aurait de ridicule à vouloir donner un enseignement social complet. Ils n'ont pas le temps de le recevoir, et, en outre, ils sont à la fois dans l'école et hors de l'école, et ils apprennent de la hors-école bien plus que de l'école. Il appartient donc à cette dernière de se borner à ce qui préoccupe vraiment les apprentis et de les aider à l'approfondir : situation sociale de l'ouvrier, constitution des syndicats, organisation de l'entreprise, sécurité sociale, etc.

(Ajoutons qu'en ce qui concerne ces apprentis, un enseignement trop général, négligeant ou effleurant seulement ces questions qui les intéressent, risque de provoquer chez eux plus que de l'inattention, de la méfiance et de l'hostilité. Il est connu que beaucoup d'entre eux, en présence d'un enseignement qui ignore ces problèmes ou ne les présente que d'une façon livresque et convenue, soupçonnent ou croient que le maître agit ainsi, non seulement pour ne pas traiter ces problèmes, mais pour empêcher les apprentis de s'y intéresser et de s'en instruire. Et on voit aisément, sans que j'aie besoin d'y insister, les inconvénients, les dangers, d'une pareille attitude d'esprit.)

#### IV. DOCUMENTATION ET DISCUSSION.

La méthode, qu'il s'agisse d'élèves de cours complémentaires, lycées, ou d'apprentis, donc avec les différences de degré qui s'imposent, sera la même à ce troisième degré. Un sujet d'étude est proposé par un groupe ou par la classe entière, approuvé par le maître, et le travail d'enquête et de documentation commence.

Comme au deuxième degré, mais avec deux modifications importantes.

La première consiste dans cette documentation. Au second degré les écoliers ont pu se contenter de celle qui est simplement fournie par les affiches, quelques articles de journaux, et quelques renseignements complémentaires qu'ils peuvent trouver dans les secrétariats de mairie. Avec des adolescents, et des adolescents intéressés vraiment à leur sujet, il faut une documentation plus approfondie comportant l'examen de statistiques, et d'autres éléments qui ne peuvent être trouvés que dans des revues ou dans des ouvrages spéciaux. On ne peut laisser les chercheurs se décourager et perdre du temps à aller à l'aventure à la recherche des documents. Il faut donc qu'ils soient guidés par le maître, qui aura, de son côté, préparé le sujet de l'étude, et indiquera simplement aux élèves, de façon que le travail soit toujours effectué par eux, où ils pourront trouver ce dont ils ont besoin.

En second lieu, à ce stade, le travail par groupes s'organise et se diversifie par l'introduction de la *discussion*. Certes, à l'âge où je l'ai étudié, ce travail comporte souvent des discussions, mais elles sont courtes, portant seulement soit sur l'objet observé, ou une observation plus exacte mettant tout le monde d'accord — soit sur la forme de la description. Ce sont là discussions, on pourrait le dire, purement intellectuelles, et limitées. Mais ici la discussion sur l'objet de l'observation risque d'être beaucoup plus longue et plus compliquée, l'objet n'étant plus seulement un objet, ou un rassemblement de quelques documents figurés, il est une collection de documents qui ne prennent une signification et ne permettent un vrai travail que quand ils sont suffisamment nombreux, et qu'ils ont été soigneusement colla-

tionnés. Or le collationnement même de ceux que les élèves auront entre les mains peut permettre des jugements divers, et à plus forte raison si à ces documents s'en ajoutent de nouveaux qui contredisent les premiers, ou ne s'accordent pas avec eux. Ainsi l'objet même de l'enquête n'est plus fixe, ni défini, il varie, il demande une observation qui varie elle-même et l'attaque par différents côtés, non seulement il prête à la discussion, mais il nécessite la discussion.

Et cette discussion est ici d'autant plus naturelle qu'elle naît, ce qui peut arriver surtout chez les apprentis, mais pas seulement chez eux, et se développe à propos de sujets qui touchent profondément les écoliers, et donc entre interlocuteurs *passionnés*. Elle n'en est que plus intéressante, mais aussi plus périlleuse. La passion presse les esprits, mais les égare et les rend susceptibles de tenir plus à un triomphe personnel qu'à la connaissance honnête de la vérité. Elle risque en outre, et quelquefois pour cela même, de les détourner sans cesse du chemin qui y conduit. La discussion doit être dirigée, et aboutir.

Les Anglais, et les Américains y ont pensé, ne serait-ce que pour éviter la désaffection signalée par Jersild. Dans les clubs, si nombreux dans les établissements d'enseignement secondaire et les collèges techniques, que soient discutées des décisions concernant la vie de l'école, ou des problèmes plus généraux d'étude sociale, le maître intervient chaque fois qu'il est nécessaire pour assurer la rectitude et la valeur de la discussion. Et, pour que son intervention ne soit pas trop fréquente, et ne risque pas de dégénérer abusivement en didactisme, la direction des débats est de plus en plus confiée à un des élèves, et il est même prévu une formation spéciale de *moniteurs de discussion* (*debating leaders*), pris parmi eux, ayant les qualités nécessaires, et recevant une formation spéciale. Ces qualités naturelles étant surtout l'autorité morale et la précision de l'esprit, et la formation consistant en des exercices préparatoires sous la direction du maître.

# CONCLUSION

## 1

Des considérations qui précèdent, il me semble que les conclusions se dégagent naturellement. Il s'agit, disais-je, de savoir ce qu'on veut. Ou bien, en effet, on veut donner aux élèves, et particulièrement aux élèves d'école primaire, une connaissance, même mesurée, de notre organisation politique, administrative, sociale, et on se heurte à une impossibilité. On leur donnera un enseignement touffu, indigeste, dont le contenu ne correspondra que très partiellement à leurs intérêts et à leurs possibilités, et qu'il faudra reviser, non pas même annuellement, mais presque quotidiennement. Ou bien on veut aider les élèves, surtout les élèves adolescents, à approfondir et à comprendre vraiment, en en recherchant les données et en en examinant les solutions actuellement existantes, les problèmes sociaux qui ont sollicité leur curiosité et qui les intéressent, au sens profond du mot, et alors il faudra se contenter d'études sur des points particuliers, et de connaissances fragmentaires. Or cette dernière solution du problème que pose l'enseignement social a l'avantage d'être possible, d'être une réalité et non un artifice ou une illusion, l'avantage de satisfaire un besoin de l'écolier adolescent, l'avantage de favoriser le développement de toutes sortes de qualités intellectuelles et morales qu'il n'est pas nécessaire d'énumérer, l'avantage bien moins d'apprendre des choses nouvelles, que d'apprendre à travailler à l'aide de ces choses sociales, comme il a dû apprendre à travailler à l'aide de faits scientifiques, historiques ou géographiques, l'avantage de

l'aider à comprendre ces parties du milieu qu'il a le désir de bien connaître et où il est appelé à se mouvoir, de l'aider à y voir clair. Ce sont assez de raisons, me semble-t-il, pour emporter la conviction.

Ainsi le maître ne donnera pas à ses élèves un enseignement social, l'expression ne nous paraissant pas pouvoir avoir un sens précis, il les aidera à faire des études sociales (*social studies*), comme à des degrés antérieurs il les a aidés, et comme il doit encore les aider à faire des études scientifiques, historiques, littéraires. Sous sa direction, et dans la mesure de leurs forces, ils observent les faits sociaux, comme ils ont observé les faits scientifiques, historiques, géographiques, grammaticaux. Les études sociales rentrent dans ce domaine pédagogique de l'observation, dont l'importance et la valeur ont été maintes fois signalées, de l'observation qui met vraiment en jeu l'activité de l'esprit, l'entraîne et l'exerce au travail et à des méthodes de travail, permet des généralisations ultérieures, et à la fois donne à des adolescents épris de liberté et jaloux de leur indépendance le plaisir, et le profit, de l'enquête, de la découverte, du travail personnel.

Encore une fois, entreprise de cette manière, l'étude sociale ne peut couvrir l'immense matière à laquelle elle s'applique. Je crois avoir montré qu'il serait vain de le désirer et de l'espérer. Il faut y renoncer, en se disant que ce qu'on perd en étendue, on le gagne en profondeur, et en faisant confiance, pour établir cette commune culture sociale qu'on juge désirable, à l'information extra-scolaire et la vie sociale en général, pour laquelle l'école aura convenablement préparé la jeunesse, et ici le mot de préparation prend un sens si elle s'est bien acquittée de sa tâche. Tout dépend de la manière dont le maître se sera acquitté de la sienne.

## 2

Car on voit, si je me suis assez clairement expliqué, l'importance de son rôle.

Premièrement, sans choisir précisément les sujets d'études, il les

approuve, il discute avec ses élèves, il leur explique au besoin comment telle étude peut être préférée à d'autres, soit parce qu'il est plus facile de s'en procurer la documentation, soit parce qu'elle rejoint et complète des études antérieures. Et non seulement il a ainsi un rôle à jouer dans le choix du sujet, mais la discussion qui aboutira à ce choix est déjà éducative, lui permet d'amener les élèves à réfléchir sur les divers aspects du sujet choisi, ou de ceux qui sont d'un commun accord écartés, et constitue déjà une précieuse préparation du travail.

Donc à la suite de cette première, ou de ces premières conversations préparatoires (car le maître peut inviter les élèves à penser à ce qui y a été dit, et remettre le choix définitif à une séance ultérieure) le sujet est choisi, précis et nettement délimité. C'aura été justement l'objet de cette séance, ou de ces séances, de préparation, de le délimiter, pour éviter que les élèves se perdent dans des recherches infinies en proposant qu'on étudie par exemple des sujets aussi généraux que : la situation de l'ouvrier dans le monde moderne, les rapports du patronat et du prolétariat, le rôle des partis politiques dans le gouvernement d'une démocratie, la compréhension internationale, etc.

Le sujet précis étant choisi, après cette discussion préliminaire, les élèves le traitent, individuellement ou en groupes, après avoir constitué la documentation nécessaire. Ici encore le rôle du maître est important, et délicat. Il ne peut, nous l'avons dit, laisser les élèves chercher au hasard une documentation qu'ils risqueraient de ne pas trouver, ou qui serait dépourvue de toute valeur. Il doit donc, ayant lui-même réfléchi au sujet, préparer une première documentation qu'il mettra entre leurs mains, ces documents devant répondre à plusieurs conditions.

Ils devront le plus possible consister en notations numériques : statistiques, courbes, graphiques, indépendantes de toute interprétation de l'auteur. Une interprétation suggère, impressionne, asservit, ne permet pas le travail d'observation, de collationnement, de rassemblement. Une statistique est déjà un rassemblement, puisqu'elle

réunit, et présente en un tableau résumé, un certain nombre de faits dont l'observation directe n'est pas possible, ou parce qu'ils sont difficilement accessibles, ou parce qu'ils sont trop nombreux. Mais ce rassemblement, encore qu'il parte d'une hypothèse et comporte certaines hypothèses, certaines prises de position, se présente néanmoins comme un document impartial, et, par sa seule présence, n'impose rien. Il propose, ne suggère pas autre chose qu'un travail d'observation et de comparaison, invite à la recherche d'éléments analogues qui s'ajouteront, ou non, aux documents utilisés, et seront vérifiés ou contredits (courbe de prix locaux par exemple, répartition des professions dans une commune, nature des moyens de transport, etc.), et par suite inciteront encore à de nouvelles recherches, que ces recherches consistent en observations directes, dans la mesure où ces recherches sont possibles, ou en examen de documents nouveaux fournis par le maître (qui travaillera de son côté en même temps que les élèves, ou avec eux) ou proposés par les élèves.

La documentation, l'examen et la comparaison des documents, aboutiront à un travail qui présentera la solution au problème posé par la curiosité des écoliers. Ils se sont posé une question (supposons par exemple celle-ci : comment fonctionne la Sécurité Sociale dans la Caisse à laquelle ils sont affiliés ?), ils ont cherché toutes les données de ce problème, et ils sont arrivés à une solution, qui est l'intelligibilité de ce problème ; le fonctionnement de la Sécurité Sociale est compris, les informations recueillies sont assez complètes pour que l'écolier puisse définir ce fonctionnement d'une façon claire et satisfaisante. Le travail s'achève et peut être présenté à toute la classe par l'élève ou le groupe qui s'en est chargé.

Mais l'intelligence d'un problème social est souvent loin de suffire à un adolescent, élève de lycée, de cours complémentaire, d'école technique ou ouvrier. Le problème dont il cherche la solution est d'intelligence et de justification. Il veut comprendre, et il veut prouver, et il veut critiquer, approuver ou blâmer. C'est à cela que sert la discussion, dont nous avons signalé la place et l'importance. Et c'est à ce moment qu'intervient à nouveau le maître, ou le moniteur de discussion qu'il a formé. Et on voit combien la discussion, qui aurait

été exagérément passionnée et inutile, si elle était intervenue avant le stade précédent, avant le travail de documentation et d'enquête, prend ici un sens et s'enferme par nécessité dans des limites plus strictes, du fait qu'elle est limitée et contenue par cette documentation qui exclut certaines opinions ou certains jugements partiels. D'autant plus que le travail de recherche a été formateur à ce point de vue pour ceux qui y ont participé, et que les résultats en sont significatifs pour ceux qui participent seulement au débat.

Le maître est ici l'arbitre, un arbitre en qui on a confiance, et, parce qu'il est l'arbitre, il est vraiment, à l'âge des écoliers où nous sommes, l'éducateur. Il sait, parce qu'avec plus d'expérience et de méthode, il s'est instruit à fond du problème qu'il a proposé à ses élèves. Il juge, parce qu'examinant les faits avec plus de sagesse, il apporte moins de passion à son jugement. Et surtout il éduque, parce que, lors même qu'il propose (qu'il ne craigne pas de le faire) son avis, son avis n'a de valeur aux yeux de ses élèves, et ne doit avoir de valeur aux siens, que parce qu'il est appuyé sur une information plus exacte, plus complète, et mieux comprise. Et il sera un d'autant meilleur arbitre et éducateur, que précisément tout ce travail auquel il se sera livré avant celui de ses élèves, et auquel il continuera de se livrer pendant qu'ils travaillent, lui aura été à lui-même utile, en lui permettant de prendre conscience de la part de préjugés qui entre dans ses jugements, et en lui faisant prendre l'habitude de ne juger qu'en sachant. Formatrice du développement des écoliers, l'étude sociale est aussi formatrice de la pensée du maître. Cela vaut plus et mieux qu'un apprentissage livresque. Contentons-nous et réjouissons-nous que l'étude sociale soit, non une discipline scolaire, mais un élément et un instrument de travail.

## BIBLIOGRAPHIE

- F. CATTIER, *La coopération scolaire*.
- E. CODIGNOLA, *La Scuola-Città Pestalozzi*.
- R. COUSINET, *Une Méthode de Travail libre par groupes*, Ed. du Cerf.  
*Leçons de Pédagogie* (chapitre sur l'Etude du Milieu), Presses Universitaires.  
*L'expression dans l'éducation nouvelle*, Collection de l'Ecole Nouvelle Française, les Presses d'Ile de France.
- M. DEBESSE, *Les Etapes de l'Education*, P. U. F.
- R. FEDDER, *Guiding homeroom and Club Activity*, Mc. Graw-Hill, New-York, Toronto, London.
- A. GODIER et G. SALESSE, *Initiation à la vie civique*, Ed. Bourrelier.
- A. GOMMÉS, *A travers les Ecoles d'Amérique*, les Presses d'Ile de France.
- J. HEMMING, *The Teaching of Social Studies in secondary Schools*, Longmans, London.
- A.-T. JERSILD, *Children's Interests and what they suggest for education*, Teachers College, Columbia University.
- L. LEFEVRE, *L'Etude du Milieu*, collection de l'Ecole Nouvelle Française, Les Presses d'Ile de France, 1952.
- PROFIT, *La Coopération à l'Ecole primaire*, Nathan.
- O. SEITZER, *Gemeinschaftskunde*, Ed. E. Klett, Stuttgart.
- C. WASHBURN, *A living Philosophy of Education*.



# l'école nouvelle *française*

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Education Nouvelle  
Président d'honneur : ADOLPHE FERRIERE

Secrétaires de rédaction :  
ROGER COUSINET et FRANÇOIS CHATELAIN

*L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE a pour but le progrès et l'extension d'une éducation nouvelle désintéressée, étrangère à toute autre pré-occupation que celle de l'épanouissement physique, moral et spirituel de l'enfant.*

*Elle veut faire de l'école une vie ; de l'enfant un être discipliné dans la liberté ; de la classe une vraie communauté enfantine.*

CONSULTATIONS PEDAGOGIQUES ET CENTRE DE DOCUMENTATION :  
(JEUDI, de 14 à 18 h.)

Secrétariat tous les jours de 14 à 18 heures, sauf le samedi  
1, rue Garancière, Paris VI<sup>e</sup>. ODEon 54-99

*Renouvelez dès maintenant votre abonnement*

C. C. P. Paris 5255-74

## DÉJA PARUS

François CHATELAIN  
Les Principes de l'Éducation Nouvelle

Pierre GOUTET et Anne JACQUES  
L'Éducation nouvelle dans la famille

Roger COUSINET  
L'expression dans l'éducation nouvelle

Geneviève DREYFUS-SÉE  
Utilisation des Musées à l'école active

Germaine LARY  
Un centre d'intérêt dans une école du Nord

R. CHÉRON  
Une école rurale belge : CLABECQ

M. MANENT  
L'apprentissage de la lecture

L. LEFEVRE  
L'Étude du Milieu

Ch. MARTIN  
Bêtes et Plantes en classe

## A PARAITRE

*La Documentation dans l'Éducation Nouvelle*

J. MAJAILT  
*Les Jeux Dramatiques*

Chaque numéro : 100 fr.

---

## L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

1, rue Garancière, Paris (6<sup>e</sup>)

EDITIONS DES PRESSES D'ILE DE FRANCE