

École nouvelle
française

Roger COUSINET

93

ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS



Collection « LES SCIENCES ET L'ART DE L'EDUCATION »

R. COUSINET

Une Méthode de Travail libre par groupes

Un volume de 146 pages
(2^e édition augmentée)

2,70 NF

LES EDITIONS DU CERF

AUX PRESSES D'ILE DE FRANCE

Deux Ouvrages essentiels de : **Roger COUSINET :**

La Culture Intellectuelle

Que veut dire l'expression « culture générale » ?

Quel sens peut-on donner au mot « cultivé » ?

*La pédagogie ne doit-elle aider l'enfant à apprendre à
« cultiver » son esprit ?*

Un volume : 6 NF.

L'Enseignement de l'Histoire et l'Education Nouvelle

Enseigner l'Histoire ? Laquelle ?

Pourquoi ? Comment ?

Un volume : 3,60 NF.

Collections Nature — Jeux — Travaux manuels — Chants :
catalogue sur demande : **Aux Presses d'Ile de France,**
12, rue de la Chaise, Paris (7^e).

Hommage à Roger Cousinet

SOMMAIRE

Introduction (Louis Raillon)

Roger Cousinet et l'évolution de la pédagogie contemporaine (Maurice Debesse).

Ce que Roger Cousinet apporte aux éducateurs (G. de Failly).

La méthode Cousinet (Blanche Harvaux).

Le travail par groupes à La Source (Françoise Jasson).

Méthodes nouvelles, méthodes actives... (L. Lefèvre).

M. Cousinet et « La Nouvelle Education » (B. Harvaux et M.A. Niox-Chateau).

La Fondation de l'Ecole Nouvelle Française (F. Chatelain).

Interview de M. Cousinet.

Messages

de M. Pierre Bovet — J.A. Lauwerys, président de la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle — A. Conquet, directeur de l'Enseignement de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris — J. Wittwer, professeur de l'Université de Tunis — J. Magaud, du Service de Formation des Charbonnages de France — Ernesto Codignola, professeur à l'Université de Florence — André Duffaure, directeur à l'Union Nationale des Maisons familiales d'apprentissage rural — Robert Dottrens, professeur à l'Université de Genève — Jeanne Schneider, inspectrice de l'enseignement primaire au Luxembourg — H. Goldenbaum, de la guilde française des faiseurs et joueurs de pipeaux — L'équipe suisse d'Ecole Nouvelle — Amélie Dubouquet...

PRÉSENTATION

Le 30 novembre dernier, à l'école de la Source, M. Roger Cousinet se voyait entouré de nombreux amis venus lui dire, à l'occasion de son 80^e anniversaire, leur affection et leur reconnaissance. Il a semblé bon au comité de l'École Nouvelle Française de prolonger cette cérémonie amicale par un cahier de notre revue. Ce cahier, le voici.

Plusieurs thèses de doctorat, en Allemagne, en Italie, ont déjà été soutenues sur l'œuvre pédagogique de M. Cousinet. Nous n'avions ni la prétention, ni la possibilité, en ces quelques pages, de faire un travail aussi systématique ; par ailleurs, la pensée de M. Cousinet est assez familière aux lecteurs de l'École Nouvelle Française, puisqu'ils ont le rare privilège de recevoir, plusieurs fois par an, des études, des chroniques, des comptes rendus bibliographiques rédigés par le plus grand maître contemporain de la pédagogie française ; enfin, nous savons que cette pensée est loin d'être encore toute exprimée et les anniversaires, même lorsqu'ils évoquent des multiples de dix ou de vingt, ne doivent pas être pris trop au sérieux.

En ce cahier, se sont donc exprimés librement un certain nombre de ceux qui, vieux compagnons, collègues des Universités Françaises et Étrangères, éducateurs militants de l'éducation nouvelle, disciples d'hier entrés dans la carrière pédagogique, ont tenu à rendre hommage à Roger Cousinet.

Oserai-je dire que cet hommage public, outre qu'il est juste à l'égard d'un homme que nous vénérons, me semble particulièrement opportun en ce moment où l'on s'avise de réformer l'enseignement français ? Si nécessaires que soient certaines réformes de structures, rien de sérieux, rien de fécond ne sera fait dans notre enseignement si une réforme générale des méthodes n'est sérieusement envisagée. Parce que nous croyons fermement à la « démocratisation » de l'enseignement, nous voulons que cet-

te généralisation de l'éducation soit efficace. Faute de s'adapter à l'enfant, l'enseignement aboutit, pour l'instant, à multiplier les retardés scolaires : nous pourrions citer ici les propres statistiques de l'Institut Pédagogique National. Il est infiniment navrant de savoir que l'éducation nouvelle constitue la seule antidote contre ce mal, et que les réformateurs, les administrateurs n'en veulent pas. Pis encore, faute d'avoir procédé à un examen sérieux, ils montrent par leurs écrits, leurs circulaires qu'ils ne connaissent que des caricatures d'éducation nouvelle, réduite le plus souvent à des « méthodes », à des techniques que l'on peut préconiser, parmi d'autres, à certains moments...

Quand on prend conscience de cet énorme malentendu (pour ne pas parler de malhonnêteté) l'œuvre lucide, et intransigeante de Roger Cousinet apparaît d'autant plus nécessaire. Son actualité est patente. On sait que le monde industriel a mis à la mode aujourd'hui les « relations humaines » et la prise de conscience des relations inter-personnelles dans les groupes humains. Cette mode n'est pas superficielle : dans un monde de plus en plus technique, où l'homme joue un rôle de plus en plus spécialisé, cette quête des autres traduit une réaction profonde. L'école sera-t-elle la dernière entreprise à ne pas vouloir augmenter son rendement faute de prendre en considération ce que des cuistres ont appelé sans sourire « le facteur humain » ? Il s'agit pourtant de permettre à l'homme de se construire, avant de lui apprendre la grammaire et la géographie. L'école aurait pu être la première entreprise à prendre en considération les relations inter-personnelles à l'intérieur de petits groupes de travail, si elle avait écouté, depuis quarante ans, Roger Cousinet.

Mais l'heure n'est pas aux regrets inutiles. Nous entrons chaque jour plus avant dans ce « meilleur des mondes » que décrivait avec amertume Huxley. Il s'agit de savoir si l'école a pour mission de conditionner les petits d'hommes ou de les aider à se construire et de leur montrer, par l'action « qu'une vie, cela se fait » (1). C'est dire tout le sens de l'hommage que nous rendons ici à Roger Cousinet : ce qu'il a été, nous lui demandons de l'être encore.

Louis RAILLON.

(1) Fais ce que je te dis.

Le 30 Novembre

à La Source

Tous les amis de l'Ecole Nouvelle Française qui sont venus visiter La Source ou qui y ont fait un stage se représenteront fort bien la grande salle décorée et remplie d'une centaine de personnalités rassemblées, le 30 novembre dernier, pour célébrer M. Cousinet. Il était quatre heures et la nuit tombait déjà sur la cour vide d'enfants — c'était jeudi — lorsque M. Cousinet prit place à côté de M. Chatelain. Le Docteur Lumière, président du Conseil d'administration de La Source, ouvrit le feu des discours en déclarant : « C'est un grand jour pour La Source, je dirai même un doublement grand jour, puisque nous avons la chance très rare de réunir les pères spirituels de La Source, et que cette réunion est faite pour honorer l'un d'eux en fêtant les 80 ans de M. Cousinet. Mais quand on parle de M. Cousinet, c'est 80 printemps qu'il faut dire... Car c'est un terme qui est beaucoup plus en harmonie avec sa verdeur inaltérable — verdeur qui éclate au cours des stages pédagogiques et en font un enchantement, verdeur qui déborde dans les articles dont se délectent les lecteurs de la Revue. »

Le Dr Lumière évoque ensuite l'école de La Source : « qu'elle était menue la petite Source, votre fille, à ses débuts, si menue que l'on craignait pour sa vie : on tremblait pour elle comme pour un enfant prématuré. Mais elle était née sous une bonne étoile ; elle a rencontré sur son chemin de bons anges gardiens et je dirai même une bonne fée, car on en trouve encore en cette époque. Grâce à cette aide, elle a grandi régulièrement sous votre impulsion et je crois qu'on peut dire qu'elle est arrivée à l'état adulte puisqu'elle a maintenant le toupet de jouer les grands théâtres en refusant du monde. »

Après avoir déploré l'absence de Mlle Jasson, directrice de

La Source, retenue au loin par son état de santé, M. le Dr Lumière donne la parole à M. Quignard, secrétaire général du Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres. M. Quignard exprime les regrets de Madame l'Inspectrice Générale Hattin-guais, en mission officielle au Brésil, et rappelle combien les « classes nouvelles », dont Sèvres fut le berceau, ont puisé dans l'œuvre de M. Cousinet : « Il y a une originalité de La Source qu'il n'est peut-être pas facile de généraliser à la France entière. Mais beaucoup de vos idées, et en tout cas, votre idéal est passé dans ces classes nouvelles. »

M. François Chatelain évoque ensuite « le compagnon de travail » qu'il a eu la chance de rencontrer sur son chemin, un peu avant 1930, lors des congrès de « La Nouvelle Education » et avec qui il fonda, en 1945, l'E.N.F. : « La rédaction d'une revue aussi spécialisée n'est pas chose aisée... De plus, à la revue, s'ajoutèrent vite d'autres activités : conférences, stages, journées pédagogiques, sans parler de notre petite école. Certes, les difficultés de toutes sortes ne nous manquèrent pas, mais il y avait entre nous une entente si profonde, si complète, qu'il nous était facile de trouver ensemble les solutions qui nous paraissaient les meilleures. Ce qui m'a frappé dans notre travail commun, c'était d'abord votre acharnement... Ce que j'admiraais aussi, c'était votre grande probité intellectuelle qui vous rendait parfois exigeant et même sévère pour des plumes mal informées ou moins soucieuses de vérité. Quelle sécurité et quelle confiance une telle loyauté d'esprit, un tel amour de la vérité pouvaient apporter ! »

A Mlle Harvaux revenait d'évoquer le mouvement de « La Nouvelle Education » auquel, jeune éducatrice, elle a adhéré en 1925 : « J'ai reçu à ce moment-là, dit-elle, une lettre de vous qui m'impressionnait, parce que vous m'engagiez à vous envoyer des comptes rendus d'expériences, alors que je ne savais même pas très bien ce qu'était une expérience pédagogique. Mais avec « la Nouvelle éducation », j'ai appris à travailler, j'ai appris à chercher, je n'ai plus jamais été seule. »

C'est au nom des professeurs de La Source que Mlle de Froment parle ensuite : « Nous apprécions notre chance, dit-elle, la chance que nous avons de profiter directement de votre enseigne-

ment. Bien sûr, c'est toujours avec un petit frisson que nous voyons affiché, au tableau de la salle des professeurs : « M. Cousinet vient vendredi ». Chacun se demande qui aura le redoutable honneur d'être inspecté ; heureusement, les anciens réconfortent les nouveaux, leur disant que lorsque vous venez dans une classe, c'est toujours passionnant. En effet, une simple petite question : « Dites-moi, pourquoi avez vous répondu de telle façon à la remarque de cet enfant ? » et nous voilà perplexes, obligés de repenser ce qui, jusqu'alors, nous avait paru évident. »

Un grand livre, composé par les enfants de La Source est alors offert à M. Cousinet. Une délégation d'élèves exécute quelques chants et quelques airs de pipeaux... et toute l'assistance, sous la direction dynamique de Mlle Goldenbaum, reprend en chœur.

M. Debesse, professeur à La Sorbonne, clôt la série des allocutions. Après avoir évoqué différents souvenirs, c'est sur l'humour de M. Cousinet que termine M. Debesse : « une des choses que j'ai beaucoup aimées auprès de vous, c'est que vous avez toujours gardé le sourire pour parler des choses pédagogiques. Il y a des pédagogues qui ne sont que trop sérieux. J'ai toujours pensé, pour ma part, qu'on ne pouvait guère faire de travail efficace dans le domaine de l'éducation si l'on ne savait pas sourire. »

MESSAGES

De très nombreux messages nous sont parvenus à l'occasion de la cérémonie jubilaire de M. Cousinet, si nombreux qu'il est difficile, dans le cadre de ce numéro, de les citer tous *in extenso*. Nous prions leurs auteurs de bien vouloir nous en excuser.

C'est, tout d'abord, le doyen de l'éducation nouvelle, *Pierre Bovet* qui évoque le temps lointain où il eut « le plaisir, le bonheur de faire sa connaissance au cours d'une semaine pédagogique à Thonon : il va y avoir quarante ans de cela. Il n'enseignait pas encore dans cette chaire de pédagogie de La Sorbonne qu'ont illustrée, de façons si diverses, Ferdinand Buisson et Emile Durkheim ; j'étais, moi depuis 10 ans, à cette école des sciences de l'éducation conçue par le toujours regretté Edouard Claparède. »

De Suisse, également, le message de *Robert Dottrens*, professeur de pédagogie à l'Université de Genève : « ...En 1935, quand la Conférence internationale de l'Instruction Publique mit à son ordre du jour le travail par équipes, une publication du B.I.E. accueillit avec satisfaction un mémoire de Cousinet... Je crois avoir découvert, mais sans doute ne suis-je pas le premier, que l'histoire de la pédagogie est, pour une bonne part, celle des hommes qui, en avance sur leur temps, n'ont pas été compris. Mais l'histoire juge avec sévérité les gens en place qui les vilipendent. C'est pourquoi, le nom de Roger Cousinet n'est pas près d'être oublié... »

Citons encore, parmi les témoignages venus de la Confédération Helvétique, ceux du Professeur *S. Roller* (Université de Genève), de *M. Fritz Jean Begert* (Ringoldswil), du *Dr Charles Junod* et « l'équipe suisse d'Ecole Nouvelle » (Evlard).

M. Lawverys, professeur d'éducation comparée à l'Universi-

té de Londres a envoyé « le témoignage d'amitié, de gratitude et d'affection » de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle, dont il est le Président.

D'Espagne, *M. Alvaro Vasquez Penedo* signale combien, dans ce pays « comme dans le monde entier, la personnalité de Roger Cousinet est connue, ainsi que sa méthode de travail. »

Parmi les messages parvenus d'Italie, le Professeur *Ernesto Codignola*, de Florence, écrit : « Nous savons, vous et moi, que nous sommes, que nous fûmes toujours des hommes de bonne volonté ; et puisque dans cette bonne volonté se résume ce qu'il y a de plus fécond dans la vie de tout homme, il m'est agréable de vous en donner témoignage. » — Le Professeur *Renato Coèn*, de Florence, nous a fait parvenir un article qu'il a écrit dans une revue italienne sur l'œuvre de M. Cousinet.

« Dans le défilé des hommages qui lui sont rendus, il ne faut pas que manque celui du Luxembourg, de ce petit pays particulièrement attaché à l'E.N.F. », écrit *Mlle Jeanne Schneider*, inspectrice de l'enseignement primaire à Luxembourg. « Le Luxembourg est fier d'avoir eu l'honneur d'héberger dans les murs de sa capitale le stage de 1957. »

De l'Université de Tunis, *M. Wittwer* écrit : « C'est aujourd'hui à Tunis, au Centre National d'Etudes et de Formation Pédagogiques que nous avons le mieux mesuré la dette que tout éducateur a contractée envers Roger Cousinet ; ses ouvrages, en particulier « l'Education Nouvelle » et « La formation de l'éducateur » ont été une révélation pour les enseignants tunisiens aux prises avec de redoutables problèmes scolaires. »

Et la place nous manque malheureusement pour reproduire tant de lettres d'amis de R. Cousinet et de l'Ecole Nouvelle Française. Ils savent bien combien M. Cousinet a été touché de leurs messages d'amitié : *Mme Dreyfus-Sée* (*Amélie Dubouquet*), qui fut à la fondation du mouvement et n'a cessé de l'aider, et qui termine ainsi son hommage. Je ne puis déposer ma plume sans dire toute l'admiration que je porte à la façon d'écrire de M. Cousinet. C'est un grand auteur classique, qui sait mettre à la portée de tous les nuances les plus délicates de l'éducation toujours nouvelle. » — *Mlle H. Goldenbaum*, le professeur si va-

leureux de la *Guilde française des Faiseurs et Joueurs de pipeaux*, dont M. Cousinet est président, et qui écrit : « Tout l'appui que nous apporte M. Cousinet (en tant que pédagogue et que musicien) est inestimable pour une Association qui doit s'imposer par des convictions allant à l'encontre des habitudes d'une époque où trop souvent commandent la hâte, les *résultats* rapides, spectaculaires, et les moyens mécaniques, alors que nous croyons à l'utilisation de moyens simples, à un développement lent, à l'épanouissement des enfants grâce à l'activité personnelle. » — M. A. Conquet, directeur de l'enseignement de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, « Il serait aisé de montrer comment les conceptions de M. Cousinet, relatives à l'attitude active de l'élève, à la nécessité de son travail personnel comme à l'utilité du travail en groupe, trouvent des points d'application dans nos écoles techniques. »

Et les lettres si précieuses de notre vieille amie de Belgique, Mlle Claret, de M. Lustenberger, le distingué pédagogue suisse qui a déjà consacré deux ouvrages au travail par groupes, de M. Roller, dont les travaux nous sont bien connus, de Mme Rist, de Mlle Kessler, de M. Foessel, nos excellents amis d'Alsace, de M. Soubeyran qui a si intelligemment travaillé pour l'apprentissage de l'anglais.

TÉMOIGNAGES

Roger COUSINET

et l'évolution de la pédagogie contemporaine

L'hommage rendu à Roger Cousinet à l'occasion de ses quatre-vingts ans est d'abord une fête de l'amitié. C'est aussi et surtout un témoignage d'admiration envers le Maître de la Pédagogie française contemporaine.

Aux yeux des éducateurs français et étrangers, il demeure avant tout le créateur d'une méthode nouvelle, celle du travail libre par groupes. Mais son action et ses écrits ont fait aussi de lui l'un des principaux animateurs et défenseurs de l'ensemble du mouvement de l'Education nouvelle. On ne saurait enfin négliger les autres aspects d'une pensée qui scrute sans cesse les principaux domaines de la pédagogie, et qui porte en elle tous les éléments d'une doctrine de la formation de l'homme.

C'est la place de l'œuvre de R. Cousinet dans l'histoire de la pédagogie que l'on voudrait tenter de définir ici, en fonction de son temps et de sa personnalité.

★★

Lorsqu'au début de l'année 1920 R. Cousinet fit le premier essai de sa méthode en demandant à un groupe de garçons d'une école de campagne de faire un travail sur le mécanisme d'une moissonneuse-lieuse, il ne prévoyait pas sans doute quel développement cette technique de groupe allait prendre et quel retentissement aurait son initiative dans le monde pédagogique. Mais il était convaincu depuis longtemps qu'une réforme de nos méthodes d'enseignement s'imposait, et qu'une connaissance pré-

cise des besoins de l'enfant devait fonder et orienter cette transformation.

Il avait grandi à la fin du siècle dernier, à une époque où se développait un vaste mouvement d'opinion et de recherches en faveur de la psychologie de l'enfant et des méthodes nouvelles d'éducation, qui allait provoquer des initiatives pédagogiques retentissantes en particulier celles de Maria Montessori et d'Ovide Decroly. Sa pensée avait mûri ensuite dans ce climat de fermentation pédagogique, où les promoteurs de l'éducation nouvelle semblaient avoir pris pour devise : mieux connaître l'enfant, afin de le mieux élever. R. Cousinet a participé dès ce moment à ce mouvement : Ses études sur l'analogie dans la perception enfantine et sur la solidarité enfantine sont celles d'un pionnier de la psychologie de l'enfant.

Au lendemain de la première guerre mondiale, les méthodes nouvelles passionnent l'opinion des éducateurs. Devenu Inspecteur de l'Enseignement primaire, R. Cousinet voit de près les faiblesses d'un enseignement qui ne répond pas aux besoins des élèves. C'est au contact des enfants et des maîtres que l'idée de sa méthode se précise. A la pratique d'un enseignement collectif uniforme qui laisse l'enfant plus ou moins passif devant la leçon qu'il écoute, il oppose, comme Dewey et beaucoup d'autres, « l'activité laborieuse de l'enfant, substituée à l'activité enseignante du maître », ainsi qu'il l'écrira plus tard. Alors que dans les exercices d'application et de contrôle, on exige que chaque enfant travaille seul, on punit le copiage et le soufflage, il veut organiser la coopération des enfants dans des groupes de travail.

Cette entreprise d'un jeune Inspecteur vraiment hors-série allait rencontrer bien des difficultés, susciter bien des méfiances. Mais elle était servie par les dons d'une personnalité exceptionnelle. Tous ceux qui ont approché R. Cousinet ont pu apprécier la vivacité d'une intelligence pénétrante, son caractère indépendant, son amour des enfants. Il allie un esprit critique aigu, ironique devant la sottise, qui ne se paye pas de mots, à l'enthousiasme du novateur. Sa critique mordante de nos routines scolaires se double d'un effort efficace tout au long de sa carrière en vue de mettre sur pied le mode de travail scolaire qui allait faire sa célébrité.

Cette carrière a été durement traversée par les deux guerres mondiales. La première le tint mobilisé de bout en bout ; elle l'empêcha de terminer la thèse de doctorat qu'il avait entreprise sous la direction de Durkheim et qui avait pour sujet la sociologie infantine. La seconde l'a blessé dans son corps, lors d'un terrible bombardement aérien qui détruisit sa maison et ses manuscrits. Mais chaque fois, il fit face à l'adversité avec un courage tranquille qui, d'un mal, fit l'occasion d'un bien.

C'est en effet après la guerre de 1914-1918 qu'avec l'aide des maîtres et des maîtresses de l'Aube, des Ardennes et de la Seine-et-Oise qu'il animait de ses convictions il appliqua, perfectionna et fit connaître le travail libre par groupe. A la tête du mouvement de La Nouvelle éducation qu'avait créé Mme Guéritte, il mena le combat en faveur des méthodes actives. Au Congrès national de cette association qui eut lieu à la veille de la seconde guerre mondiale, il m'avait fait l'honneur de me demander d'exposer mon point de vue sur la psychologie de l'adolescence, alors que je n'étais qu'un débutant. Et j'avais pu admirer, à l'exposition des travaux d'élèves qui accompagnait le congrès, une magnifique monographie faite en équipe dans une Classe de fin d'études.

Après 1945, R. Cousinet qui avait pris sa retraite d'Inspecteur fut chargé, pendant treize ans, du Cours de pédagogie à La Sorbonne. Il put ainsi, comme professeur, exercer une influence profonde sur des générations d'étudiants. C'est à ce moment qu'à son premier livre sur « La méthode de travail libre par groupes », paru en 1945, sont venus s'ajouter une dizaine d'ouvrages où il aborde avec bonheur tantôt les problèmes de pédagogie générale, comme dans « L'éducation nouvelle », « La formation de l'éducateur » et tout récemment « La pédagogie de l'apprentissage », tantôt la pédagogie des divers enseignements, en particulier dans « L'enseignement de l'histoire ». Rédigée à l'automne de sa vie, son œuvre écrite est nourrie d'une riche expérience humaine.

Mais c'est également depuis 1945 que R. Cousinet a consacré une large part de son activité au mouvement de l'Ecole nouvelle française qu'il a créé aux côtés de F. Châtelain.

Cette féconde activité n'a pas cessé. Il suffit de penser à ses belles études parues dans les Cahiers de l'Ecole Nouvelle Française depuis quelques années. Aujourd'hui, R. Cousinet, doyen de l'Education nouvelle en France, a gardé, dans sa vieillesse, sa vivacité d'esprit et de répartie, sa curiosité pour tout ce qui se fait ou se publie de nouveau dans le monde pédagogique. Il peut regarder avec fierté l'œuvre accomplie, et se réjouir avec ses nombreux amis de l'élan qu'il a su donner au mouvement de réforme dans l'éducation.

*
**

Quelle place occupe-t-il dans l'évolution de la pédagogie contemporaine ?

Comme les autres leaders de l'Education nouvelle, il est le promoteur d'une pédagogie fondée sur une connaissance précise de l'élève et répondant à ses besoins. Comme eux également, il est un partisan résolu des méthodes actives. Mais, parmi ces tendances convergentes, sa contribution est originale à plus d'un titre.

R. Cousinet a su en effet se garder des excès d'un psychologisme et d'un individualisme parfois anarchisant qui ont caractérisé, à ses débuts, une partie du mouvement de l'Education nouvelle. Ce sont les problèmes de la vie sociale des élèves qui l'ont passionné. C'est à une sociopédagogie que répond sa méthode de travail par groupes. Son livre : « La vie sociale des enfants » porte un sous-titre significatif. « Essai de sociologie enfantine ». Car ce n'est pas simplement « la dimension sociale » du comportement, comme chez H. Delacroix, qui retient son attention, c'est aussi l'étude des groupes d'enfants. Depuis 1920, l'idée a fait son chemin.

Chose curieuse : les principaux apports successifs de la France à l'Education nouvelle, qu'il s'agisse de la méthode Cousinet, des coopératives scolaires, mettent tous l'action sur l'éducation sociale. Faut-il voir là l'influence de la pensée de Durkheim ou d'Alain, défenseurs zélés de la sociologie ? Je ne le pense pas, et je crois plutôt qu'en France les novateurs ont d'autant plus insisté sur la formation sociale par la pratique de la coopération,

qu'ils la voyaient plus négligée et même contrariée dans notre enseignement. Elle exigeait l'effort le plus urgent.

R. Cousinet représente donc une orientation caractéristique de la nouvelle pédagogie française. Mais il faut aussitôt souligner deux choses : l'une, c'est que, pour lui, le travail de groupe est un moyen de formation intellectuelle autant que d'éducation sociale ; l'autre, c'est que dans sa méthode cette forme de travail est conçue hors de toute visée totalitaire ; elle repose sur le respect profond de la liberté personnelle de l'enfant. A la différence des Stammgruppen de Petersen, dans le Plan de Jena, les groupes de Cousinet se forment librement, ils n'ont ni chef de groupe, ni division systématique du travail. En cela, R. Cousinet est le représentant d'une solide tradition de la pédagogie française, celle de la liberté de l'esprit.

Il serait aisé de montrer maintenant, si la place n'était pas mesurée, que la pensée de R. Cousinet s'est sans cesse élargie et assouplie au contact de l'expérience et des courants les plus récents de la pédagogie. C'est ainsi qu'ayant mis d'abord l'accent sur l'aspect scolaire du travail éducatif, il fait aujourd'hui plus de place à la pédagogie familiale, par exemple dans son livre « Fais comme je te dis ». Peut-être même pourrait-on parler d'une véritable évolution de sa pensée, depuis la période héroïque des combats pour l'Education nouvelle, jusqu'à celle d'une sagesse plus paisible, mais à condition de ne pas oublier que très tôt ses principaux thèmes, affirmés avec vigueur, ont été replacés dans tout l'ensemble du contexte éducatif. Avec R. Cousinet, on ne saurait craindre en effet l'optique étroite du technicien. Il est un éducateur au plein sens du mot, en qui s'harmonisent les larges vues du doctrinaire et l'expérience du praticien. Et sans doute cet heureux équilibre entre la pensée et l'action est-il une garantie de la durée de son œuvre.

*
* *

Ainsi, Roger Cousinet est, en France, à l'origine d'un réveil pédagogique, bousculant les routines où notre enseignement risquait de s'enliser, et ouvrant aux éducateurs des voies nouvelles. On lui doit l'une des méthodes actives les plus efficaces, mais il est aussi l'un de ceux qui ont fait le plus pour que l'éducation

devienne une véritable hygiène de l'enfant. Ses idées ont depuis longtemps trouvé une large audience bien au-delà de nos frontières. Il est sans conteste la vivante image du mouvement de rénovation dans la pédagogie contemporaine.

Maurice DEBESSE,
Professeur à La Sorbonne.

*
**

Ce que Roger Cousinet apporte aux Educateurs

Notre métier d'éducateur se déroule toujours dans des conditions difficiles. L'action quotidienne nous met en contradiction avec nous-mêmes. La commodité et l'agrément du conformisme, qui jouit de l'approbation du nombre, nous invitent à la routine. Préjugés et habitudes sont puissants, entravent notre liberté de pensée et influencent notre attitude envers les enfants. Souvent nous avons peine à découvrir la part de la convention et celle du rationnel dans les comportements hérités.

Notre isolement, la précarité (d'ailleurs toute apparente) de notre position, nous rendent parfois hésitants. Sans route relâcherions-nous la lutte malgré les vérités entrevues, si nous n'avions le soutien de quelques pensées fortes. Celle de Roger Cousinet en est une et d'autant plus précieuse qu'elle se met à notre portée et, nous plaçant en face de notre expérience et de notre raison, suscite notre réflexion et notre sens critique.

Roger Cousinet nous prend par la main et détruit au passage, comme des mauvaises herbes, les erreurs séculaires et les préjugés enracinés dont il nous montre les dangers ou l'absurdité. Il nous oblige à regarder à neuf les notions acceptées, à les examiner avec notre intelligence et notre objectivité, et à dire avec lui : « Oui, c'est vrai ». Observateur pénétrant, il nous entraîne, nous apprend à voir, et chaque chapitre de « *Fais ce que je te dis* » est une belle leçon d'observation.

Sa critique du maître est parfois cruelle et il pousse à l'extrême son portrait. Mais cet excès même jette la lumière sur ses

défauts, ses incompréhensions, ses erreurs, c'est-à-dire sur nos propres défauts, notre propre timidité, notre refus des vrais problèmes.

Car Roger Cousinet nous met en cause, nous engage malgré nous, nous attaque, nous blesse dans notre amour-propre pour nous forcer à réagir. Il veut nous convaincre, nous faire comprendre et admettre, malgré notre résistance, des idées qui sont à l'opposé de nos habituelles manières de voir et d'agir. Il nous secoue, nous bouscule. Il use de toutes les ressources de son style incisif, ironique, qui possède l'art de retourner les formules pour rendre la pensée plus saisissante. « *L'apprentissage scolaire* (1) « permet à l'écopier de travailler selon son propre mode, oblige le maître à travailler selon un mode nouveau. Les rôles sont inversés. L'écopier nest plus astreint, par sa soumission, son « application », à collaborer avec le maître qui enseigne ; le maître est invité, par sa compréhension, à collaborer avec l'élève qui apprend. L'école n'est plus le lieu où le maître veut et où les écoliers doivent, il est désormais le lieu où les écoliers veulent (à condition, faut-il le redire encore, qu'ils aient quelque chose à vouloir), et où le maître doit. » (2)

Roger Cousinet est et se veut indépendant de toutes contingences. Pour lui, comme il nous l'explique dans l'avant-propos de « *L'Education Nouvelle* », on ne peut se placer à mi-chemin entre le novateur et le traditionaliste. Aucune rencontre véritable ne peut s'opérer entre eux. Chacun a fait quelques pas vers l'autre. Au traditionaliste il semble « que sa position soit beaucoup moins qu'il ne le craignait menacée par l'éducation nouvelle » ; le novateur a fait de si importantes concessions qu'il « n'offre plus à son adversaire qu'une coque vide ». Il faut prendre conscience que les deux conceptions s'opposent, il faut choisir et accepter les conséquences de ce choix qui, pour être assumé, exige une complète indépendance.

Cette indépendance met des limites à la diffusion rapide de l'action. Celle-ci, lorsqu'elle se veut immédiatement large, doit composer et Roger Cousinet ne compose pas. Pourquoi le ferait-

(1) Tel que vient de le définir l'auteur.

(2) *Pédagogie de l'Apprentissage*.

il ? Sa pensée est trop précieuse pour l'affaiblir, si peu que ce soit, par des précautions. Nous préférons trouver en lui un guide sûr, qui nous livre sa pensée sans réserves, même s'il doit choquer, et qui nous donne le meilleur de lui-même.

Notre rôle est alors, ayant perçu le but qu'il nous dessine et nous propose, d'essayer dans l'action quotidienne de nous en approcher. La tâche qui reste à l'éducateur est, dira-t-on, ardue et les moyens dont il dispose sont faibles. Mais le but est clair et c'est la condition essentielle pour travailler et avancer.

Cette indépendance de pensée permet par ailleurs à Roger Cousinet de pressentir des solutions d'avenir. Pour ne citer qu'un exemple qui nous touche particulièrement, rappelons le passage de *La Formation de l'Éducateur* (p. 110 à 119) dans lequel il expose le rôle généralisé que pourraient jouer les colonies de vacances dans la sélection des éducateurs, idée commune aux spécialistes de la colonie de vacances, mais bien éloignée actuellement des préoccupations des pédagogues. De l'avis de Roger Cousinet, l'essentiel pour le futur éducateur est d'avoir le goût de vivre avec les enfants et de partager leurs plaisirs, sans préjudice d'autres qualités qu'il est plus aisé d'apprécier hors de la présence des enfants.

Au cours du stage pratique qu'il propose au futur maître, des éducateurs qualifiés observeront son comportement et jugeront s'il possède les qualités de base qui peuvent lui permettre d'être heureux avec les enfants et de les rendre heureux. Lui-même s'éprouvera avec son choix professionnel. Nous savons que les colonies de vacances remplissent déjà fréquemment ce rôle, mais à titre personnel et en marge de toute organisation officielle de sélection. A l'heure actuelle, les élèves des écoles normales sont, en France, appelés à suivre un stage obligatoire qui les prépare à une expérience pratique dans une colonie de vacances. Il faut souhaiter qu'un jour cette expérience fasse partie d'un système de sélection des maîtres. L'essai en a d'ailleurs été fait à Genève sous l'impulsion de M. Dottrens.

D'autres insisteront sur ce qu'a apporté d'original sa « méthode de travail libre par groupes » qui ne peut manquer de s'étendre et dont l'avenir révélera la fécondité. Ils conseilleront de lire ses articles et ses ouvrages qui tous méritent d'être relus,

médités, annotés. Qu'on nous permette, particulièrement pour les débutants, une mention spéciale pour « *L'Education Nouvelle* ». Cette étude offre une approche qui satisfait nos exigences intellectuelles en même temps que son style brillant nous tient en haleine. Notre plaisir même risquerait parfois de faire prendre pour un jeu de l'esprit la construction solide qui donne à l'œuvre son vrai prix.

D'autres diront son étonnante connaissance de tout ce qui s'est dit ou écrit à travers le monde sur la pédagogie et souligneront la valeur de ses chroniques de livres. Mais en cette plaquette d'hommage, il faut dire un mot de l'ami de trente ans, rencontré lorsque, avec Mme Guéritte, il dirigeait et animait la « *Nouvelle Education* ». Au cours de cette longue période, j'ai pu apprécier l'amitié sans faille, le désintéressement de Roger Cousinet, toujours présent, ne craignant ni la fatigue, ni la gêne, ni le temps passé, disponible pour les tâches les plus minimes comme les plus importantes lorsqu'il s'agit de travailler à la pénétration des idées qui nous sont chères.

Nous formons le vœu, en cet anniversaire, que les années qui viennent enrichissent encore une œuvre déjà si féconde et affermissent ainsi les bases de l'édifice dont la construction reste la tâche capitale des générations qui nous suivront.

G. de FAILLY
Directrice des C.E.M.E.A.



M. Cousinet et « *La Nouvelle Education* »

En 1921, M. Cousinet crée, avec Madame Guéritte, « *La Nouvelle Education* ». Cette association a pour objet de réunir tous les éducateurs décidés à favoriser en France l'activité personnelle des enfants, soit à l'école, soit dans la famille. Son but est d'aider ces éducateurs, de faire connaître et de répéter leurs expériences, afin que les travaux de chacun puissent profiter à tous, et que se fasse plus vite la transformation nécessaire de nos méthodes d'éducation.

Revue mensuelle, cercles d'études à Paris et en Province,

congrès annuels groupant leurs participants autour de personnalités françaises et étrangères, du monde de la psychologie, de la médecine et des arts; échanges actifs de correspondance et de documents avec les dirigeants; action lucide, soutenue et parfaitement indépendante, telle allait être la vie féconde de « La Nouvelle Education » jusqu'à l'année 1939 où la guerre y mit fin.

Ceux qui ont la chance de lire ou de relire la collection de cette revue ne peuvent pas ne pas sentir le contact bienfaisant, rafraichissant de ces deux pionniers au travail, clairvoyants autant que désintéressés que furent Madame Guéritte et Monsieur Cousinet. Pour nous borner à la contribution qu'apporte celui-ci, il nous faudrait bien plus que ces quelques pages : nous la résumerons brièvement.

A côté des conférences et des cours donnés à Paris et en province, traitant de l'éducation nouvelle (appellation non discutée à cette époque, et pour cause), de questions de psychologie telles que la formation de la personnalité au cours de la pré-adolescence et de l'adolescence, à côté de la participation à des congrès internationaux de psychologues et d'éducateurs, et sans nous arrêter ici à la diffusion de la méthode de travail libre par groupes, sur laquelle nous reviendrons, nous citerons les principaux sujets étudiés ainsi par M. Cousinet.

Ils demeurent remarquablement actuels. Pour divers qu'ils soient, ces sujets dérivent tous d'une même préoccupation centrale, que M. Cousinet, en 1925, formulait en ces termes : « La pédagogie nous enseigne qu'il convient de suivre d'un regard attentif le développement des activités de l'enfant et de fournir à chaque mode d'activité, au moment où il paraît, l'exercice qui lui permettra de se développer ». De là une manière nouvelle d'aborder les problèmes de l'école et de l'éducation, et qui donne matière à réfléchir en vue de l'action éducative. Nous relevons ainsi avec quelques citations :

La culture (1921) : « Partir de leurs activités à eux (les enfants) ». « A chacun la sienne, c'est cela la culture générale » (idée que nous retrouverons dans l'ouvrage « La culture intellectuelle »).

La transmission de la culture (1925) : « On ne peut donner à la fois aux enfants les connaissances et le désir de les acquérir » (vérité qui est la clé de la pédagogie de l'apprentissage et à la base de la formation de l'éducateur).

La liberté et l'éducation (1926). Aux gens mal informés qui accusent l'éducation nouvelle de laisser faire aux enfants ce qu'ils veulent, R. Cousinet répond : « Ils peuvent et ils veulent; mais ils ne veulent pas ce qu'ils peuvent. S'éduquer, c'est faire ce qu'ils peuvent ».

La liberté (1929) : « Donner la liberté aux enfants, c'est leur donner un monde à construire ».

L'obéissance (1933) examinée du triple point de vue philosophique, pédagogique et psychologique.

Et n'oublions pas *La fatigue intellectuelle* (1924) et *Le surmenage* (1929), plus que jamais à l'ordre du jour en 1961... parce que les causes initiales demeurent.

Quant à l'activité personnelle des enfants, nul mieux que l'auteur de « Fais ce que je te dis » ne sait l'observer et l'analyser. On se dit que les lecteurs de « La Nouvelle Education » avaient à leur disposition de bien précieux éléments de connaissance et d'application pratique avec telle *Etude de la perception enfantine* (1932), *A propos des questions d'enfants* (1935), *L'actualité de la vie enfantine* (1934) en quoi consiste chez l'enfant ce que nous appelons imitation), *Deux aspects du travail enfantine* (1935), *L'émulation* (1937), *La mémoire* (1934), *Un exemple d'auto-éducation* (1925), *Le dessin des enfants* (1929), et *La littérature des enfants* (1927) avec références à « L'oiseau bleu » (publication créée par R. Cousinet en 1922) et cette mention qui précise le point de vue de l'éducateur : « La valeur des œuvres produites par les enfants n'est pas dans leur qualité, mais dans leur existence en tant qu'œuvres d'expression et de création. »

Dans une étude de *l'attention des enfants*, M. Cousinet observe que « l'enfant n'est pas attentif à ce qu'on dit, mais il faut qu'il soit attentif à ce qu'il fait » et situe ainsi l'intervention de l'éducateur. L'attitude de ce dernier, par ailleurs, n'a qu'à se

régler sur un double conseil de confiance et de prudence : « Regardez agir les enfants et soyez discrets. Il sera toujours temps de leur courir après s'ils s'égarerent, mais soyez d'abord b'en sûrs qu'ils s'égarerent. »

L'exemple du travail (1927) donné par le maître dans une activité adjointe ou parallèle à celle de ses élèves, *l'enseignement et le travail* (1931), *l'école et le langage* (1936), *la récitation des leçons* (1937) sont autant de points particuliers mais également importants pour un maître dont le premier souci est d'aider à se développer les diverses formes d'activité des enfants.

Le contenu de ces pages d'une publication modeste et devenue à peu près introuvable est d'une telle richesse que, pour conclure ce bref rappel, nous formulons un vœu, certaines d'être suivies par de nombreux anciens lecteurs de « La Nouvelle Education » : Voir ces articles et communications réunis et publiés, afin que de jeunes parents et maîtres puissent à leur tour en bénéficier.

Il nous semble ne pouvoir mieux traduire ici notre reconnaissance envers un révolutionnaire de la pédagogie qui nous a beaucoup aidées et nous aide encore, un promoteur dont la probité et le courage intellectuels demeurent un exemple autant que la ténacité dans l'action, celui enfin dont nous avons aujourd'hui la joie de fêter la présence parmi nous.

B. HARVAUX,
et M. A. NIOX-CHATEAU.

Hommage à M. COUSINET

Les Maisons Familiales d'Apprentissage Rural — dont le lecteur de l'Ecole Nouvelle Française connaît la formule originale (1) — sont par leur structure même, aux antipodes de ce que peut représenter un enseignement classique ou technique habituel.

Leur alternance d'activités, leurs centres d'intérêt, la responsabilité première confiée aux familles, sembleraient même repousser tous les « installés » de la pédagogie.

Mais ayant bien placé l'adolescent en devenir au centre de leurs problèmes, elles ne pouvaient pas ne pas rencontrer un jour M. Cousinet, lui offrir peut-être un nouveau plan de réflexion, mais bénéficier sûrement de tout un dépassement nouveau de leurs activités.

Leur caractère insolite m'a-t-il pas été une raison supplémentaire à l'attachement que depuis cette rencontre, M. Cousinet nous prodigue ?

Les souvenirs d'une lointaine inspection primaire rurale introduisaient facilement M. Cousinet au cœur de nos problèmes sociologiques :

« Cette leçon faite sur la batteuse alors que la batteuse était toute proche de la salle de classe, allait-elle bénéficier de cette proximité ? Loin de là ! Le maître fit rentrer ses élèves dans la classe, amorça la leçon du jour, mais gêné par le bruit voisin de la machine au travail, s'exclama : « il y a trop de bruit, fermez les fenêtres... » Et c'était, ajoute M. Cousinet, rejeter au dehors

(1) Pour une Pédagogie de l'Enseignement Agricole, A. DUFFAURE, Ecole Nouvelle Française n° 79.

l'élément concret à partir duquel tant de petits ruraux raisonnent, et aussi, peut-être bien confirmer que l'on enseignait dans l'abstrait ! Combien d'enfants, quoique présents en classe, ne seront pas, eux aussi, dehors auprès de la machine ?

Nous étions donc bien, ici, au cœur même du développement de l'intelligence rurale à partir de ce milieu, de cet environnement, de ce qui fait déjà chaque jeune paysan.

L'alternance de l'activité scolaire des Maisons Familiales donnait à toute cette vie, un fort appui. M. Cousinet nous préfaçait notre premier travail de synthèse sur le Cahier d'Exploitation. Il nous assure que nos travaux et nos recherches sont dans de bonnes voies, il les éclaire de son expérience et de données précises sur l'hygiène mentale scolaire.

Les vingt mille élèves des Maisons Familiales de 1961-1962, sont loin certes des problèmes que se posent à leur égard, les 900 moniteurs, monitrices, directeurs et directrices. Ils ne connaissent même pas les noms de ceux qui chaque jour, en technique et pédagogie, recherchent à améliorer méthodes et programmes.

Mais pour ces adolescents, n'est-il pas opportun qu'ils rattachent leurs espoirs à ce monde qu'ils font, « à ce monde qu'il est », et de maillons en maillons, retrouvent celui qui sait auprès de nous se faire le défenseur de leur liberté, de leur éducation ?

Nous leur ferons connaître, et même découvrir, pourquoi pas, la somme de réflexions contenue dans « Fais ce que je te dis », et ce sera peut-être, la meilleure expression de notre gratitude.

André DUFFAURE.

L'hommage des Charbonnages de France

Pendant dix ans, de 1951 à 1961, M. Cousinet a contribué au perfectionnement, d'une part des *instructeurs* du Centre National de Perfectionnement des Cadres et d'autre part des *moniteurs de*

formation intellectuelle et humaine des Services de Formation Professionnelle des Charbonnages de France.

En prenant le risque d'affirmer une banalité, nous pouvons dire que M. Cousinet s'est efforcé pendant cette période d'apporter aux cadres de la Formation Professionnelle des Houillères les enseignements publiés dans ses ouvrages et dans les numéros de la revue de l'Ecole Nouvelle Française, dont l'ensemble constitue une encyclopédie pédagogique appréciable.

Dans une entreprise aussi vaste que la nôtre, dans laquelle d'innombrables spécialistes des sciences humaines ont apporté leur témoignage et dans laquelle s'affrontent librement les diverses conceptions de la formation professionnelle, nous estimons qu'il est difficile de dégager dans les mœurs pédagogiques actuelles celles qui résultent des apports originaux de M. Cousinet.

Aussi préférons-nous relever simplement dans les notes que nous avons prises au cours de nos journées d'études, quelques notions qui nous semblent essentielles pour guider la formation professionnelle dans l'industrie et que nous avons reçues pour la première fois de M. Cousinet.

A — Considérer la pédagogie comme une science en formation.

La pédagogie, c'est d'abord une pratique des parents puis des maîtres sur les enfants, puis sur les élèves, qui remonte aux origines de l'humanité et s'apparente à l'art ; et ensuite seulement une réflexion sur cette pratique, qui est relativement récente, qui procède d'écrivains et de médecins autant que d'éducateurs, et qui constitue progressivement une science.

B — Distinguer les tendances de la pédagogie.

Dans son évolution scientifique, la pédagogie présente trois tendances : la pédagogie philosophique qui échafaude une théorie sur l'éducation ; la pédagogie didactique, qui perfectionne les méthodes, les techniques, les procédés, les recettes utiles aux praticiens ; la pédagogie expérimentale qui étudie l'attitude de l'élève

ve en présence d'une pratique pédagogique.

Dans l'optique traditionnelle, le maître se préoccupe uniquement de transmettre un savoir en exerçant, par sa personnalité, une action éducative sur les individus, dont, pense-t-il, certains bénéficient de son talent, grâce à ses mérites, et d'autres n'en profitent pas, de par leur faute.

Dans la perspective de l'éducation nouvelle, le maître cherche à mobiliser l'activité de l'élève, en lui procurant des méthodes de travail, en l'entraînant progressivement aux pratiques du travail scientifique, c'est-à-dire à l'observation, à la classification, à l'expérimentation, à la documentation, en substituant en quelque sorte à l'enseignement d'une discipline, comme les sciences exactes et naturelles, l'histoire, la géographie, l'apprentissage du métier du spécialiste correspondant, c'est-à-dire du mathématicien, du physicien, du chimiste, du naturaliste, de l'historien, du géographe.

C — Apprendre à connaître les élèves.

Les éducateurs disposent de moyens simples mais efficaces, comme l'observation directe, l'entretien avec les intéressés, l'enquête auprès de leurs supérieurs, la participation aux activités de leurs divers milieux de vie.

Les élèves doivent être considérés comme des individus détenteurs de personnalités spécifiques, comme des membres de groupes restreints, comme des participants aux milieux professionnels et extra-professionnels, comme des récepteurs de l'éducation diffuse en provenance de la famille, du quartier, de l'atelier, des loisirs, des mass-média.

Les élèves de la formation industrielle, qu'il s'agisse de jeunes apprentis ou d'ouvriers adultes, apparaissent séparés de leur vie scolaire par un temps plus ou moins long, mais surtout par un ressentiment plus ou moins vif ; sont engagés dans la vie active, dont ils ont une expérience précoce et dont ils attendent leur accomplissement ; demandent à la formation une aide pour l'exercice de leur métier ou la réussite de leur promotion ; abor-

dent la formation comme chaque activité de leur existence avec leur personnalité tout entière.

D — Partir de l'expérience personnelle.

Plutôt que de rêver d'une formation artificielle dans un isolement protecteur des « mauvaises influences extérieures », plutôt que d'entrer en concurrence avec les imprégnations que reçoivent leurs élèves dans leurs divers milieux extra-professionnels, plutôt que d'entrer en conflit avec les habitudes que contractent leurs élèves dans leurs divers services professionnels, les formations s'efforcent d'enraciner la formation dans la vie quotidienne de leurs élèves; de partir de leur expérience personnelle dans leurs divers milieux de vie; d'approfondir leur curriculum vitæ et laboris pour les mieux connaître; d'étudier la psychologie de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte, pour les mieux comprendre dans leur évolution; de les accepter tels qu'ils sont; de partir de ce qu'ils sont pour les assister dans le démarrage de leur progression.

E — Développer la personnalité tout entière.

Les formateurs centrent la formation sur le métier, mais l'ouvrent sur la vie, c'est-à-dire utilisent d'une part l'aspect professionnel de la formation pour préparer en priorité l'élève à l'exercice de sa fonction immédiate, en se gardant toutefois de l'enfermer dans sa profession; et d'autre part, l'aspect général de la formation pour donner à l'élève une double chance, la première pour franchir les divers seuils qui se présentent à lui pour assurer sa promotion personnelle et devenir successivement ouvrier, chef de chantier, chef de quartier, conducteur de fosse, ingénieur, et la seconde pour accéder aux valeurs culturelles et artistiques de notre civilisation.

Une réflexion sur l'unité psychologique de l'élève permet de comprendre que les facteurs manuel, intellectuel, affectif sont en interactions permanentes, que toute action de formation sollicite l'élève dans sa globalité, qu'une fonction donnée ne se dé-

veloppe que par son exercice, que son développement engendre un déséquilibre qui ne peut être compensé que par le développement des fonctions voisines, que l'apport d'une formation doit attendre la maturation des aptitudes correspondantes.

F — Développer le travail en groupe.

Tout groupe d'élèves détient une richesse potentielle certaine, qu'il peut certes étouffer dans la passivité ou dilapider dans l'agitation, mais qu'il peut aussi appliquer à la poursuite d'objectifs et valoriser dans l'entraide et l'éducation mutuelle. Tout éducateur doit utiliser la constitution de groupes de travail, en encourageant la spontanéité créatrice et en respectant les affinités particulières, s'entraîner à devenir progressivement un animateur plus qu'un enseigneur, s'efforcer de créer un milieu.

G — Développer l'auto-formation et l'auto-contrôle.

Il doit également aider les élèves, en leur faisant acquérir de bonnes méthodes de travail, à poursuivre leur auto-formation, à acquérir un auto-contrôle (étudier un dossier, utiliser une documentation, établir un rapport, etc., toujours en partant de données réelles).

En terminant cet article, en plein accord avec M. Hasson, chef du Service de Formation des Charbonnages de France, et sans vouloir écrire le panégyrique de M. Cousinet, car nous estimons que nous n'avons ni le talent, ni l'autorité, et qu'il est d'ailleurs encore bien trop vite pour le faire, nous tenons à affirmer, parce que nous le pensons profondément, que nous sommes nombreux dans les houillères à devoir beaucoup à M. Cousinet.

Nous le considérons comme un pionnier de la pédagogie nouvelle ; nous admirons sa culture aussi profonde qu'éclectique ; nous sommes sensibles à sa conception de la laïcité à la fois synonyme d'engagement personnel et de tolérance aux idées des autres ; nous aimons qu'il transmette sa science et présente son expérience de savant avec la simplicité du langage de tout le monde et de tous les jours ; nous apprécions ses enseigne-

ments, en regrettant simplement de les appliquer si imparfaitement ; nous estimons qu'il a largement contribué, par ses stages dans notre établissement et par ses visites aux directions des bassins miniers, à la pénétration de l'idée de formation dans notre entreprise.

*
**

La Fondation de « L'École Nouvelle Française »

Pour comprendre la fondation de « *L'École Nouvelle Française* », il faut se rappeler quelle était en 1945 la situation de l'éducation nouvelle.

On peut semble-t-il, distinguer dans l'éducation nouvelle deux périodes. La première, au cours de laquelle les premiers pionniers Dewey, Decroly, Montessori, Ferrière, P. Bovet, Claparède, etc., élaborèrent les grandes orientations et quelques grandes méthodes d'éducation nouvelle. Cette période s'arrête à la guerre de 1914-1918 où ce travail est momentanément interrompu.

Au lendemain de cette guerre mondiale s'ouvre une période d'organisation et de diffusion qui va de pair avec la mise au point des méthodes qui, elles, profitent largement des progrès de la psychologie de l'enfant. Ce qui nous frappe dans cette période, c'est l'ardeur, l'enthousiasme qui caractérisent alors le mouvement pour l'éducation nouvelle. Les éducateurs qui ont foi en ce renouveau pédagogique se regroupent pour s'entraider en de multiples et vastes associations. Le premier congrès international d'éducation nouvelle a lieu à Calais en août 1921, donnant naissance à la « Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle » et à ses nombreuses branches.

En France dès 1921 se fondent : le « Groupe Français d'Éducation nouvelle » d'une part et d'autre part « La Nouvelle Éducation » dirigée par Mme Guéritte et M. Cousinet en attendant d'autres groupements. Quel beau travail fut réalisé pen-

dant des années, tant par les revues et bulletins que par les congrès, conférences expositions de travaux d'enfants. Que d'initiatives et de réalisations attachantes !

Mais la guerre arrive, puis l'occupation et tout s'effondre. L'éducation nouvelle semble à Hitler particulièrement dangereuse. Ecoles nouvelles, revues, réunions, tout est supprimé. Nous avions assisté avec tristesse à cet effondrement, sans nous y résigner.

Au lendemain de la guerre la question se pose à nous : comment reprendre le travail interrompu ? Comment regrouper les éducateurs, comment les guider et susciter de nouvelles réalisations ?

C'est alors que nous nous tournâmes vers M. Cousinet. Depuis longtemps nous nous connaissons. Nous l'avions vu diriger, avec la regrettée Mme Guéritte, les congrès de « la Nouvelle Education » auxquels nous aimions à prendre part. Nous connaissions ses travaux. Nous avions souvent échangé nos idées sur tel aspect de l'éducation nouvelle et aussi sur tels de ses maîtres que nous connaissions bien et qui étaient parfois pour nous des amis : Ferrière, P. Bovet, Claparède, Decroly, Mme Montessori.

Ce qui me frappait, c'était d'une part la foi de M. Cousinet dans l'éducation nouvelle et d'autre part sa très grande et très remarquable compétence dans ce vaste domaine. C'était aussi la haute probité de sa pensée.

M. Cousinet occupait alors la chaire de pédagogie à La Sorbonne, alors que moi-même j'enseignais la pédagogie à l'Institut Catholique de Paris. Accepterait-il de travailler avec moi ? Arriverions-nous à triompher des difficultés matérielles considérables à ce moment ? M. Paul Flamand, directeur des Editions du Seuil, qui fut pour nous un appui incomparable, m'encourageait.

Après quelques jours de réflexions M. Cousinet accepta ma proposition. Nous nous mîmes facilement d'accord sur le but de la revue : le progrès et l'extension d'une éducation nouvelle authentique, désintéressée. Etrangère à toute préoccupation soit politique, soit professionnelle, la revue serait largement ouverte

à tous les éducateurs. A côté d'elle nous envisagions tous deux d'autres activités : conférences, réunions de travail, expositions de travaux d'enfants. Adolphe Ferrière, animateur de l'éducation nouvelle sur le plan mondial, accepta d'emblée d'être notre président d'honneur. Le titre de la revue fut plus difficile à trouver ainsi que le petit enfant jaillissant du livre qui lui sert d'emblème.

Alors en automne 1945, dans notre bureau de la rue Jacob mis gracieusement à notre disposition par M. Paul Flamand et où se groupèrent tous nos amis, notre travail en commun commença. Il est difficile de dire toute la joie qu'il m'apporta. Qu'il s'agisse de la rédaction de la revue, de l'organisation d'autres activités ou des nombreux problèmes quotidiens il nous était facile de chercher ensemble la solution qui nous paraissait la meilleure.

En ce qui me concerne, j'étais loin de penser que « L'École Nouvelle Française » grandirait si vite. Les « stages » pédagogiques annuels, les grandes « Journées pédagogiques » de province, la fondation de notre école de « *La Source* » surtout, tout cela était le secret de l'avenir. Nous travaillions au jour le jour, allant de l'avant en surmontant les obstacles et les difficultés de la route.

Mais dans ce travail commun mon estime profonde pour mon compagnon de travail ne pouvait que grandir. Son labeur acharné, son érudition exceptionnelle, sa belle loyauté d'esprit, son énergie indomptable faisaient chaque jour mon admiration.

L'entente qui avait présidé à notre travail commun s'était transformé en une amitié que les années n'ont pas manqué d'approfondir. Cette amitié fut notre joie et notre force. C'est elle qui nous permit d'avancer hardiment et de traverser les jours plus difficiles avec confiance.

Ce n'est pas sans émotion que j'évoque aujourd'hui ces bons souvenirs. Que mon cher compagnon de travail veuille bien les agréer en hommage de profonde gratitude et d'amitié.

François CHATELAIN.

DOCUMENTS

La méthode Cousinet

Un petit livre de M. Cousinet, traduit en plusieurs langues et bien connu dans les milieux de pédagogie nouvelle, expose la méthode de travail libre par groupes qui porte son nom (1). Les lecteurs de la revue « La Nouvelle Education » ont pu suivre la diffusion de cette méthode, diffusion qui s'est d'ailleurs poursuivie en France et à l'étranger au delà de l'année 1939 : cours et conférences de l'auteur, expériences dans une quarantaine de classes et dont les comptes rendus sont également concluants, chaque fois que la liberté de choix des enfants a été vraiment respectée. « Les enfants savent d'une façon intime, on pourrait dire biologique, mieux que n'importe quel psychologue et n'importe quel éducateur, quelles sont leurs possibilités intellectuelles, et ils sont parfaitement capables de choisir les travaux les plus propres à mettre en valeur ces possibilités et à les développer, surtout quand cette libre activité est réglée et enrichie par la coopération. Le travail par groupes, après la limitation par les choses, impose une nouvelle limitation, la limitation sociale sans laquelle la liberté se détruirait elle-même, en même temps que ce travail rectifie et enrichit la pensée de chacun » (R. Cousinet : La Nouvelle Education, 1935, n° 134).

Le succès constaté par les divers éducateurs s'explique : c'est que cette méthode est née de l'observation la plus attentive et de la connaissance la plus approfondie des enfants : elle correspond aux besoins et aux intérêts d'un âge précis, besoins et intérêts que M. Cousinet a pu étudier dans les nombreuses classes où l'amenait ses fonctions d'inspecteur de l'enseignement primaire. On imagine assez bien cet inspecteur qui s'intéresse autant aux enfants qu'à leur instituteur, qui relève dans leur comporte-

(1) Une méthode de travail libre par groupes, par R. Cousinet. Ed. du Cerf.

ment tel détail en apparence dénué d'importance ou incompréhensible et qui pourrait leur attirer les critiques d'un adulte inattentif. Lui, ne juge pas ces enfants, il note seulement les divers aspects de leur activité au travail et dans les jeux; puis il cherche ce que ces manifestations signifient, il voit leur place dans le développement de l'individu, et plus spécialement dans cette socialisation de la pensée qui caractérise la période de 9 à 13 ans, et que l'école traditionnelle méconnaît et bien souvent ne fait que retarder ou fausser en y mettant obstacle.

Ces enfants collectionnent spontanément des objets; ils ont, d'autre part, tendance à se grouper, à discuter, à élaborer à l'intérieur du groupe des conventions et des règles et à s'y conformer. A partir de là, M. Cousinet a l'idée de proposer un ensemble d'opérations (analyse et classement des objets) et de travaux qui favoriseraient le développement de l'activité de groupe et par là même la pensée socialisée. Cet ensemble, c'est la méthode de travail libre par groupes, que son auteur donne aux enfants eux-mêmes comme on donne un instrument de travail à des ouvriers.

C'est, dès 1920, la première expérience dans une classe de petites filles de l'Aube; d'autres suivent, dans les Ardennes, à Sedan, puis en diverses localités de Seine-et-Oise, dans le Loiret au lycée d'Orléans, à Liège, à Genève à l'École du Mail, etc... R. Dottrens, comme l'Américain Washburne et des professeurs d'Universités étrangères, comme aussi le Recteur Châtelet, sont venus voir travailler les enfants des « classes Cousinet ». Cela ne veut pas dire que les enfants les aient vus. M. Châtelet, au cours de sa visite, observa que ceux-ci n'avaient pas bougé à son arrivée, alors que la tradition oblige les élèves à se lever pour saluer toute autorité; à peine avait-il formulé cette remarque qu'il ajouta: « Je comprends, c'est qu'ici on travaille »... donnant au mot travail non pas le sens qu'on lui donne couramment, mais celui de cette forme supérieure de l'activité qui absorbe l'être tout entier.

Cette impression d'activité laborieuse, on la retrouve dans les deux comptes rendus que voici, extraits de « La Nouvelle Education », et qui complèteront ce témoignage. La pensée qui inspire ce témoignage n'est pas uniquement tournée vers le passé: vu la place que prend aujourd'hui la psychologie de groupe, il faudra bien que, tôt ou tard, l'école tienne compte de la méthode Cousinet, si elle ne veut pas que s'accroisse son retard sur la vie et dans l'application des nouvelles connaissances psychologiques.

*
**

La méthode Cousinet à l'école primaire

(*La Nouvelle Education*, Mars 1938)

J'ai passé l'après-midi à Savigny-sur-Orge dans la classe de Mme Dupré, où 30 fillettes environ (9 ans) que leur maîtresse a pu suivre depuis leur entrée à l'école, font de façon continue du travail libre par groupes.

C'est une atmosphère charmante de travail tranquille et concentré, d'aisance et de joie. Les groupes sont établis ; chacun a son « trésor » dans un casier qui porte le nom choisi par lui. Très gentiment, une fillette de chaque groupe vient m'offrir de visiter son « trésor » : cahiers, plantes, collections d'images, couture ; le tout admirablement soigné ; on voit que cela a été fait avec amour.

Ce qui m'a frappée, c'est le sentiment de joie qui habite ces petites filles ; c'est aussi, dans les travaux écrits, le sens du beau et de la précision.

Un groupe étudie un hanneton qu'il électrocute avec une pile de lampe de poche. Voici, à peu près, ce que ce groupe a écrit, après avoir lu des livres de sciences des classes supérieures : « L'anatomie, la physiologie, ce qui est dans les livres, ce n'est pas la science, car ce qui compte d'abord, c'est l'expérience ; et nous voulons étudier la science. » Suit l'histoire du hanneton électrocuté.

A part deux fillettes qui travaillent isolément, toutes sont groupées et actives ; les trois plus âgées sont des élèves qui « ne rendaient rien » dans la classe supérieure et qui, depuis qu'elles sont là, commencent à travailler. Naturellement, il faut, dans cette école, une directrice compréhensive.

Avant 4 heures, une fillette vient proposer qu'on me chante quelque chose « pour me remercier ». J'accepte avec joie et je promets une surprise : j'ai mon pipeau ! En un clin d'œil, sans bruit, le matériel est rangé, les tables cirées, et l'on chante pendant que je joue. On me demande la Berceuse de Mozart, puis un chant de Noël. Bientôt toutes les petites voix s'unissent, et nous sentons s'élever un timbre grave qui nous accompagne : c'est M. Cousinet qui s'était assis parmi les enfants. « Oh ! vous le savez, Monsieur l'Inspecteur ! « Tout ce petit monde est à l'aise, et ces rapports si simples et confiants avec les adultes, ce chant commun, cette profonde entente entre nous tous, tout cela me donne une joie infinie. Je pense à ce que nous disait, en 1931, Mme Montessori : « Quand on voit ces enfants dans le calme du travail, pleins de douceur, pleins de gentillesse, on pense à cette erreur profonde... »

B. HARVAUX.

Expérience de la méthode Cousinet dans une classe de 7°

(*La Nouvelle Education, Mars 1937*)

13 février — Nous avons commencé, l'après-midi, depuis le 4 janvier, une expérience de travail libre par groupes avec 30 garçons (9 ans 1/2 à 12 ans 1/2) habitués à se grouper librement.

Le matériel consiste en 6 tableaux noirs, un musée, un petit matériel de laboratoire et une bibliothèque dont 4 élèves ont, depuis octobre, l'entière responsabilité.

Des groupes de 2 à 6 se sont formés, assez mouvants pendant un mois ; 2 ou 3 garçons restent seuls d'abord, puis finissent par s'agréger à un groupe. Fin janvier, l'un des plus grands fait une tentative (spontanée, naturellement) : il rédige des billets qu'il présente à signer aux autres : « Je promets de ne pas quitter mon groupe ». Quelques uns signent, mais un enfant du groupe, très consciencieux, celui qui, moralement, a sur les autres un prestige justifié, déchire le billet qu'on lui présente et l'initiateur se sépare de lui.

Un groupe de 4, dont 2 pensionnaires, semblait assez solide ; l'un d'eux, externe, quitte les 3 autres parce que les deux pensionnaires n'acceptaient avec eux que ceux qui leur apportaient des bonbons.

Au début de février, plusieurs garçons s'isolent pour dessiner après avoir vu un enfant reproduire des costumes et des portraits. Et c'est une passion pour les animaux, les autos, les avions, chacun choisissant son modèle à reproduire. Le groupement qui paraissait définitif fin janvier se modifie. On ne travaille plus qu'à 2 ou 3, ou tout seul. La salle n'étant pas uniquement à nous, il se peut aussi que les enfants se lassent des déménagements.

Travaux exécutés : Dessins abondants : quelques dessins géométriques, prétexte à de jolis effets de couleur ; peu de dessins inventés, surtout des dessins de reproduction : de gros animaux, des autos, locomotives, dirigeables, avions, avec le souci de l'histoire de ces machines ; phases de l'histoire de la civilisation (habitations, transports, navires, routes, mesure du temps) ; pays lointains (Norvège, Japon, Sahara) ; scènes et personnages historiques (les têtes énergiques ont les faveurs) ; costumes de soldats, armures à travers les âges, bateaux anciens, caravelles, *tous voiliers* ; outils préhistoriques. A noter le soin apporté à ces dessins ; un currus romain a été recommencé trois fois ; un

groupe est resté près d'une heure pour parfaire les contours de la France dessinée au tableau.

Un groupe s'est mis au modelage et, pendant quatre jours, après avoir fait des plats, des salières, des souris, a essayé de réaliser en groupe (travail réparti) un village gaulois, puis un char, et une série de bateaux, depuis le tronç creusé jusqu'à la barque des Vikings, sur laquelle ils ont passé beaucoup de temps sans résultat satisfaisant, à leur avis. Un matin, un garçon d'un autre groupe apporte une belle barque de Vikings, en pâte à modeler, pleine d'allure. Les autres admirent, et ils abandonnent, sans commentaires, leur modelage.

Travaux littéraires : Quelques poésies par des enfants isolés ; des descriptions. Il est arrivé aussi que l'on copie des passages de livres ou de journaux. L'une de ces poésies était de si mauvais goût que, lorsque l'un d'eux m'a dit : « On ne peut pas continuer, il n'a pas copié la suite », j'ai répondu que je n'étais plus étonnée de lire ce qu'on me présentait, car si c'avait été leur travail, il eût été certainement plus beau et plus intéressant. Il a été décidé, d'accord avec moi, que la règle serait de ne rien copier. A noter l'intérêt pour l'orthographe.

Travaux scientifiques. — Calcul, système métrique : une tentative laissée de côté (au sujet de la toile tendue derrière l'harmonium) ; mais il faut noter la floraison de textes de problèmes apportés le matin, très souvent. Depuis deux semaines, un groupe étudie les pierres du musée et s'entraîne à calculer le poids spécifique ; les enfants mesurent d'eux-mêmes le volume et le poids avec une précision remarquable. Etudes d'animaux et de plantes ; différentes pellicules et des grains de poussière au microscope. Un garçon très adroit et très intéressé par les expériences, fait des démonstrations aux autres, apportant son « Keinex » quand notre travail est insuffisant. Je demande seulement qu'on me passe la main quand il y a danger. Parfois, ils s'offrent le plaisir du pétard à vapeur. A noter la ténacité pour mener à bien une expérience déterminée (préparation du matériel, ingéniosité).

Histoire et géographie : Ils travaillent sur Jeanne d'Arc, le vieil Orléans, la révolution de 1789 (au programme du cours moyen 2), l'histoire de la civilisation. En géographie, types et paysages d'Afrique, d'Asie, de Norvège, Côtes bretonnes, costumes locaux, voyages en avion. La carte n'ayant pas d'échelle, les distances ont été calculées d'après les degrés de latitude, avec horaires et prix d'après le Chaix d'Air-France.

Enfin, un travail de *classement* est commencé pour les animaux et les pierres.

B. HARVAUX.

Le travail par groupes à « La Source »

Les quelques pages qui vont suivre rapportent les observations que nous avons faites dans le cadre de l'école depuis 15 ans. Elles voudraient être le témoignage de notre profonde reconnaissance envers M. COUSINET. Tous nous avons pu bénéficier de sa pensée pédagogique non seulement au cours des stages, des conférences mais aussi lors de ses visites dans nos classes. Ses questions, ses suggestions, ses critiques nous ont toujours apporté une aide précieuse. Qu'il soit ici remercié pour tout ce dont « La Source » ainsi que chacun d'entre nous lui sommes redevables.

Lorsqu'il y a 15 ans fut fondée « La Source » deux buts, en apparence contradictoires, étaient visés. L'école serait un champ d'application des méthodes préconisées par l'*Ecole Nouvelle Française*, mais elle devrait être aussi une école secondaire (comprenant également toutes les classes primaires) qui permettrait à ses élèves comme à ceux de tout autre établissement de passer les examens traditionnels. Dans ces conditions, l'application intégrale de « Une méthode de travail libre par groupes » parut présenter quelques difficultés. En effet, pour laisser aux enfants cette liberté de choix continuelle dans le travail, il faut avoir un long temps devant soi. Nous étions persuadés que dans une école primaire où l'objectif est le Certificat d'Etudes à 14 ans et spécialement dans les classes rurales où le maître est le même plusieurs années de suite, l'application intégrale est possible. Il suffit, comme l'a indiqué M. Cousinet, de compléter, la dernière année, les acquisitions qui n'auraient pas été faites lors des années de travail libre. Mais, à La Source, pendant les premières années, toutes les classes du cycle secondaire n'étaient pas assurées et lorsque les élèves partaient en fin de 5^e, de 4^e ou de 3^e il fallait qu'ils puissent s'intégrer dans une classe de lycée, ayant acquis une méthode de travail certes mais aussi certaines connaissances précises en anglais, latin, mathématiques, etc... De plus, plusieurs élèves quittaient l'école en fin de 7^e. Ils devaient eux aussi, être prêts à se présenter à l'examen d'entrée en 6^e.

Deux autres conditions spéciales à l'école au moment de sa fondation orientèrent notre attitude : le petit nombre d'enfants

et leur jeune âge. Nous ne nous sommes pas trouvés, au début, devant des classes constituées mais devant un petit groupe rassemblant des enfants de moins de 9 ans, petit groupe qui, s'étoffa et dont les membres arrivèrent à l'âge que M. Cousinet appelle âge du groupe après avoir déjà travaillé dans le cadre d'une école nouvelle. Ce n'est donc que très progressivement qu'a été atteinte la situation actuelle : une école comprenant toutes les classes du Jardin d'enfants à la première incluse, avec des effectifs de 20 à 27 élèves. Ainsi nous n'avons jamais été amenés à transformer une classe ni à proposer la méthode de travail libre par groupes. Notre principe directeur, et là encore nous nous reconnaissons comme les disciples de M. Cousinet, fut le suivant : le maître crée un milieu favorable aux enfants (1) et propre à satisfaire leur besoin d'activité ; l'utilisation des matériaux est l'œuvre de l'élève, le maître n'intervenant que pour aider ceux qui le demandent, veiller à ce qu'un travail effectif soit réalisé par chacun et que la collectivité ne soit pas gênée par l'un ou l'autre.

Au point de vue du groupe, naturellement, nous n'avons jamais obligé les élèves à travailler en groupe. Nous les avons regardés et ce sont ces observations que nous rapportons ici.

Les petits...

Le visiteur qui pénètre au Jardin d'enfants (3 à 5 ans) est frappé par le fait que tous les enfants s'adonnent à des activités différentes.

En 12^e (5 ans) les enfants aiment à se regrouper avec leurs camarades qui s'adonnent à la même activité qu'eux.

— « Je voudrais faire de la couture

— Moi aussi »

et l'on s'installe autour de la même table.

La physionomie extérieure de la classe est différente de celle du Jardin d'enfants ; il y a la table de la couture, la table du modelage, du piquage, etc... mais également des tables où chacun est absorbé par une activité qui lui est propre. Il n'est d'ailleurs pas encore question de collaboration ; en effet, si tous ceux qui ont envie de coudre se sont réunis autour d'une même table, chacun n'en réalise pas moins son propre ouvrage, et demain ce ne seront pas les mêmes camarades qui se retrouveront. C'est essentiellement le choix d'une activité identique qui a décidé le rassemblement de tels et tels.

(1) Nous parlons d'enfants et non pas d'adolescents.

Entre 6 et 9 ans

Abordons l'examen des classes de 11^e, 10^e, 9^e (Cours Préparatoire, CE1, CE2), c'est-à-dire des enfants de 6 à 9 ans. Dans la matinée, les élèves doivent obligatoirement remplir certaines tâches scolaires, mais ils peuvent choisir leurs activités dès la fin de la matinée, pour les plus rapides, et pour tous pendant l'après-midi, (n'oublions pas que des matériaux divers se trouvent dans les classes, sollicitant les enfants à réaliser peintures, modelages, pesées, à écrire des histoires, à faire des recherches, etc...)

Deux points communs à ces trois classes : spontanément les enfants exécutent toujours seuls leurs tâches scolaires mais, par contre, se regroupent très souvent pour les activités libres : Constructions, grands découpages, dessins centrés sur un thème (aventure vécue par tous, histoire racontée), manipulation de calcul (lotos, pesées, mesures), marionnettes, maquettes (volcans en pâte à papier par exemple), histoires inventées ne sont que très rarement l'œuvre d'un seul enfant.

Les groupements réalisés dans ces trois classes se constituent surtout sur une base affective. Etre à côté de tel camarade, travailler avec lui est une joie. Ainsi en début d'après-midi, deux, trois, quatre, cinq enfants décident de se réunir et choisissent ensuite très rapidement ce qu'ils feront. Le groupement a précédé le choix de l'activité commune qui apparaît cependant commune qui apparaît cependant comme primordiale. Il arrive également que ce soit l'activité qui soit à la base du groupement ; sans l'avoir décidé auparavant, des enfants qui ont eu la même idée se retrouvent et travaillent ensemble.

Travaillent-ils vraiment ensemble ? Dans certains cas, ils sont simplement côte à côte, comme en 12^e, sans pour autant participer à une même réalisation, mais le plus souvent il y a œuvre commune. De quelle manière ? Quelques exemples feront mieux saisir le mode d'organisation, la structure de ces groupements.

En 11^e, quatre enfants décident de raconter par un magnifique tableau de papier collé ce qu'ils ont vu lors de la dernière promenade au bois. Tout naturellement Emmanuel se charge de la répartition du travail.

- « Il faut faire des arbres; toi, fais les feuilles »
- Il y en avait des jaunes
- On avait construit une cabane, il faut la faire
- On va aussi faire la jardinière
- Moi, dit, Dominique, je fais la cabane avec les feuilles dessus.

En 10^e, ce sont cinq enfants qui veulent réaliser un village en papier découpé. Chacun découpe son église et veut faire son soleil. Le professeur intervient et essaye de leur expliquer que

c'est impossible, un village éclairé par cinq soleils... mais les enfants continuent. Or, à un moment, l'un d'entre eux propose de trouver un nom pour le village, l'intérêt collectif est né; chacun apporte alors une contribution originale mais nécessaire à l'ensemble. Œuvre commune a été faite.

Un autre groupe de cinq enfants également, choisit d'exécuter une ferme en papier découpé. Immédiatement l'un annonce qu'il fera la ferme, un autre la mare, un troisième le cheval et deux qu'ils découperont les arbres et les maisons. Après un moment de travail tout à fait individuel on se retrouve pour coller. Alors le tableau s'enrichit; l'un rajoute des poissons dans la mare tandis qu'un autre découpe un os pour le chien.

Toutes les observations dans ces trois classes nous ont amenés aux constatations suivantes :

— lorsque des enfants spontanément se groupent (nous avons vu plus haut à l'occasion de quelles activités ils en manifestent le désir) une œuvre commune est généralement réalisée.

— très souvent un membre du groupe dirige les autres qui ne se rebellent pas, mais au contraire obéissent avec plaisir.

— ces groupements ne durent que le temps de l'activité, un après-midi ou deux, parfois une semaine en 9^e. Mais les enfants ne se retrouvent jamais d'eux-mêmes après un dimanche, même si la tâche entreprise n'est pas terminée (le professeur rappelle alors que tout travail commencé doit être fini). Ce n'est que très exceptionnellement que deux ou trois enfants se réunissent tous les après-midi pendant une longue période.

Les professeurs n'interviennent jamais dans la formation de ces groupes, mais il est parfois nécessaire de séparer certains enfants qui n'arrivent pas à s'entendre et qui dérangent la collectivité. Pour le travail fait dans ces conditions, il y a peu d'aide à apporter, les enfants de cet âge-là trouvent par eux-mêmes des moyens simples de réalisations. Leur enseigner une technique précise nous paraît prématurée.

Est-il bon de laisser les enfants de ce niveau se grouper lorsqu'ils en manifestent le désir ? Il nous a toujours semblé que ce travail à plusieurs leur apporte enrichissement intellectuel et affectif; de plus, en se rendant compte de leurs possibilités, certains timides y trouvent sécurité et assurance.

A 9 ans...

Au cours de la 8^e (C M 1) — enfants de 9-10 ans — plusieurs modifications apparaissent.

Tout d'abord le désir de travailler avec d'autres se manifeste pour des activités de plus en plus nombreuses et de plus en plus variées. Tout est prétexte à travailler avec un camarade: réali-

ser un panneau sur le printemps en y collant les fleurs que l'on a peintes et les textes que l'on a composés, inventer un dessin accumulant toutes les notions géographiques : cap, baie isthme, etc..., monter un jeu d'ombres, jardiner, terminer une histoire, faire des expériences, observer une plante, chercher comment trouver la longueur de la circonférence. Les tâches scolaires et les travaux de recherche qui, en 9^e, n'étaient jamais exécutés ensemble, le sont maintenant fréquemment.

La structure du groupement se modifie. Celui-ci composé de deux, trois, rarement quatre enfants, garçons ou filles, dure plus longtemps qu'en 9^e, bien que les changements restent très fréquents ; on semble chercher son complémentaire idéal. Et si, souvent encore, l'un dirige, organise, son avis n'est plus accepté sans discussion : « Ce n'est pas toi qui commandes » entend-on fréquemment.

La véritable collaboration peut exister, mais pas toujours totalement. Voici un exemple : toute la classe est allée au bois et a ramassé des champignons. Au retour tous les enfants se sont réunis pour les regarder, en discuter, puis chacun est allé à sa place pour les dessiner et noter ses observations. Sur une table, deux enfants se parlent, se montrent ce qu'ils voient, se disent ce qu'il faut mettre dans le texte puis, en silence, chacun écrit une phrase ou deux. De nouveau, ils discutent ensemble, puis écrivent seuls. Finalement deux textes identiques dans l'ordre, dans le contenu, mais pas du tout dans la forme sont l'aboutissement de cet échange.

Tout comme les années précédentes, le choix du ou des compagnes est motivé par l'affectivité ; plus exactement c'est la camaraderie qui domine tout. Ce sera, d'ailleurs, souvent, une entrave : les disputes du jardin auront une répercussion sur le groupe de travail. Les enfants de 8^e ne distinguent pas, semble-t-il, amitié et collaboration. Ce « copain » avec lequel on joue, on veut aussi travailler avec lui, mais il arrive qu'il soit le compagnon idéal de jeux et pas du tout celui de travail ; il arrive aussi que les souvenirs communs de la récréation soient par trop envahissants...

Ces difficultés qui n'apparaissent pas dans les autres classes entraînent une plus grande intervention du professeur — non pas dans la composition des groupes mais dans le refus de telle ou telle association qui, après plusieurs tentatives, se révèle inefficace. De même, dans les travaux qui font appel à un plan manuel, l'aide technique du professeur est plus souvent nécessaire.

Si nous venons de voir que, à cet âge-là, la possibilité de se grouper peut présenter des inconvénients, nous restons cependant tout à fait persuadés qu'il est nécessaire de laisser cette possibi-

lité. Tout d'abord parce qu'un bon nombre d'enfants trouvent très rapidement un équilibre pour collaborer avec les autres et qu'alors toutes les recherches gagnent en profondeur. De plus, au point de vue appétit, ce désir de compagnons ou de compagnes de travail traduit un réel besoin. Mais, puisque sur ce plan du groupement pour des tâches scolaires l'enfant n'est pas en période de stabilité, il faut que le professeur soit particulièrement attentif.

Après 10 ans...

Dans les classes de 7^e, 6^e 5^e, 4^e l'installation matérielle du local dans lequel entrent les enfants, le premier matin, tend à favoriser le travail par groupes. Nous substituons aux tables individuelles des classes précédentes, des tables à 2 places, sur lesquelles les enfants peuvent s'installer commodément à 3 ou 4 pour un travail ne nécessitant pas grand matériel. Ces tables sont elles-mêmes groupées par deux ou trois dans les différents coins de la pièce. Quelques tables individuelles demeurent à la disposition des enfants voulant travailler seuls. Cette installation n'est pas immuable, toutes ces tables sont mobiles et dans la première semaine de l'année, les enfants en les regroupant ou en les isolant donneront à la classe son aspect particulier.

Le cadre ainsi créé, à quelle occasion et comment vont s'organiser les groupes ?

Le professeur, en présentant la classe à ses élèves, ne dit rien du travail de groupe, il se contente d'observer ce qui se passe et de toujours répondre par l'affirmative à la question : « peut-on faire ceci ensemble ?... » Cette question est formulée par les enfants dès la première activité. En effet nos élèves savent par leurs aînés que dès la 7^e « on travaille en groupe ». En 6^e, en 5^e, en 4^e ils s'installeront spontanément en reformant quelques-uns des groupes de l'année précédente. En 7^e et parfois en 6^e, les enfants se groupent par affinités, par amitié et nous voyons souvent deux nouveaux s'asseoir côte à côte, pour se soutenir, sans soupçonner qu'ils pourront travailler ensemble.

Les groupes ainsi formés sont de deux ou trois enfants, rarement plus :

« C'est très bien quand il y a deux ou trois élèves qui travaillent ensemble, mais quand il y en a 4 ou 5 on ne travaille pas bien, on n'arrive pas à s'expliquer, on parle fort, et finalement on ne fait rien. »

Louis-Marie

« Un travail de groupe n'est pas intéressant à plus de 4 ou 5 : il y a trop d'idées proposées et chacun met ce qu'il pense et cela réduit le travail de groupe à un travail personnel. »

Omblyne.

Nous avons cependant vu travailler un groupe de 6 enfants. Nous constatons aussi que pour les activités manuelles, ou des activités très concrètes (faire le plan du jardin) les enfants peuvent se réunir à 6 ou 7 et bien s'organiser ; mais pour les activités plus intellectuelles, le nombre de 2 ou 3 enfants est rarement dépassé.

Dans les premières années de La Source, les groupes étaient mixtes, puis durant cinq à six ans il n'y eut plus dans les classes que des groupes de garçons et des groupes de filles. De nouveau, durant ces trois dernières années, nous avons vu se former des groupes mixtes, assez rarement cependant. Nous ne savons absolument pas qu'elles peuvent être les raisons de ce choix. Nous notons qu'en classe de neige la mixité se retrouve. Nous constatons de même que pour les activités plus concrètes, les groupes, déjà plus nombreux, sont aussi plus fréquemment mixtes, et souvent pour un tel travail, un enfant isolé vient se joindre momentanément à un groupe.

Quels sont les mobiles qui guident les enfants dans le choix de leurs compagnons ?

Ils sont différents selon l'âge des enfants. Très nettement le premier mobile est d'ordre affectif :

« Si je travaille en groupe, je choisis un ou une camarade, quelqu'un que j'aime bien. »

Martine.

Les enfants se groupent avec leurs compagnons de jeux, leur fidèle ami de l'an passé... mais très vite, dès la fin de la première quinzaine, ces groupes se dissocient et les véritables groupes de travail se forment alors, basés sur l'identité de niveau intellectuel, de capacité de production et très souvent, mais pas forcément, sur une égalité de rythme. En 6^e, en 5^e, en 4^e, les enfants se sont estimés l'année précédente et ils ne tâtonnent presque pas dans la composition des groupes ; les nouveaux errent quelques temps puis se fixent sur le groupe qui leur convient.

« Il vaut mieux travailler en groupe quand le groupe est de même niveau. Il vaut mieux se séparer quand il y en a un qui est plus fort ou moins fort sur un point. »

Anne-Marie (arrivée depuis 1 mois en 6^e).

« Je travaille depuis longtemps avec Brigitte parce que nous sommes à peu près de la même force, parce qu'on s'entend bien, et que l'on se connaît très bien. »

Christine.

« Il faut que le groupe soit composé d'élèves de même force, sinon l'un travaille et l'autre ne fait rien. »

François.

« Il faut que deux ou trois élèves soient aussi forts ou presque dans chaque matière, pour faire un groupe. »

Jean-Pascal.

Donc, si la sympathie joue un véritable rôle dans le premier choix des camarades de groupe, il n'en reste pas moins que le modèle essentiel de la composition d'un groupe est la possibilité de réaliser quelque chose ensemble.

Et tout naturellement, lorsque le programme imposera un morcellement des activités de la classe, nous constaterons parfois que les groupements d'enfants ne seront pas les mêmes pour le latin, pour les maths, pour les travaux scientifiques : les enfants se rapprochent de celui avec lequel ils pourront faire œuvre commune. En 7^e où les activités sont beaucoup plus libres, les groupes restent rigoureusement les mêmes car le travail demandé met en œuvre toutes les capacités des enfants.

Nous devons signaler qu'il nous arrive de voir accidentellement des groupes unis simplement par des liens amicaux ; les capacités intellectuelles différentes rendent les réalisations différentes et cependant les enfants ne se séparent pas... Dans de tels groupes, un des enfants se sent responsable d'un autre camarade plus difficile et il le prend littéralement en charge.

Cependant dans l'ensemble, lorsque l'identité de niveau n'existe pas, le groupe se dissocie. Comment ?

Par la volonté de qui ? En général par la volonté du plus faible, du plus lent qui s'isole d'abord pour une matière, puis pour deux ou trois, et finalement essaie de trouver un autre groupe.

Ceci nous amène à considérer la stabilité de nos groupes à La Source.

Il est bien difficile de généraliser et il faudrait faire une étude statistique pour être précis. Si nous mettons à part les trois premières semaines de chaque année qui, à cause des nouveaux ou de quelques départs, témoignent de fluctuations diverses ; nous pouvons classer nos groupes en deux parties : les groupes qui durent le temps d'une recherche, trois à six mois et les groupes qui persistent à travers presque tous les travaux un an, deux ans, voir quatre ans de suite. Les enfants qui se groupent suivant les matières témoignent souvent de la même stabilité, ils font souvent tout le Latin ensemble en 6^e, 5^e, 4^e, les sciences naturelles ensemble en 6^e, 5^e.

« On s'habitue vite à un camarade de groupe et il est dur ensuite de s'en séparer ».

Suzy.

Cependant nous avons constaté des changements de groupe au retour des classes de neige, car des amitiés s'étaient

créées : le groupe garde donc son origine affective, mais il s'équilibre au point de vue niveau scolaire.

Certains de nos élèves préfèrent travailler seuls. Ils sont rares, mais il y en a toujours un ou deux par classe. D'autres enfants erreront toute l'année d'un groupe à l'autre, ils désirent des contacts sociaux, mais leur comportement les fait rejeter par tous les groupes.

Il arrive aussi mais très rarement que deux enfants s'assoient côte à côte par sympathie, mais qu'ils ne travaillent pas ensemble.

Étudions de plus près la façon dont les enfants travaillent. La structure interne d'un groupe présente les deux caractères suivants :

— il n'y a pas de meneurs,

— l'essentiel du travail consiste en une discussion pour arriver à un accord qui satisfait tous les membres du groupe.

« Ce qui est intéressant, c'est que l'on peut mélanger les idées, les travailler pour en venir à quelque chose. »

Corinne.

« On mélange les idées et on fait un travail plus complet. »

Christian.

« J'aime travailler en groupe parce que l'on partage nos idées et nos avis et aussi parce que l'on s'aide entre nous. »

Françoise.

Il est très rare qu'à l'intérieur du groupe, il y ait une répartition du travail (sauf dans les cas extraordinaires : exposition, très grandes réalisations, activités manuelles, maquettes).

Regardons un groupe travailler; nous constatons que l'élaboration est faite en commun. Ainsi, en histoire par exemple : les enfants cherchent ensemble des documents, les examinent, décident ceux qu'ils reproduiront. Ensuite *chacun* fera cette reproduction, tout en échangeant avec ses compagnons observations et commentaires qui seront à la base du texte rédigé en commun. Il est très rare qu'un seul enfant recopie ce texte pour une réalisation commune, chaque enfant du groupe préfère avoir un propre témoignage du travail. Deux, trois ou quatre travaux identiques seront ainsi réalisés.

Quelles sont les activités que les enfants font ainsi en groupes ?

En 7^e, tout est fait en groupe, sauf épisodiquement un contrôle d'orthographe et de calcul mental.

En 6^e, en 5^e tout travail de calcul, d'analyse, de compréhension de textes français, de sciences, de latin, d'histoire et de géographie peut être fait en groupe.

Comme dans chacune des classes de La Source, une fois par

trimestre, les enfants feront, pour un contrôle, un travail individuel dans chaque matière.

Dans ces trois classes nous constatons que les textes personnels et les dessins ne sont jamais exécutés en groupe. Il semble donc que les travaux réalisés en commun soient ceux qui demandent une réflexion intellectuelle, l'échange d'idées étant à la base de leur élaboration, et que les réalisations individuelles apparaissent plutôt pour les travaux d'expression artistique.

Au niveau de la 4^e, si le groupe ne revêt pas la même importance qu'en 7^e, 6^e, 5^e, il existe néanmoins d'une manière continue. Le travail de groupe reprend dès qu'une activité est lancée et les enfants sont déçus lorsqu'on leur demande d'effectuer un travail strictement individuel. La matière de prédilection du travail de groupe est les mathématiques : la recherche d'une démonstration suscite des discussions passionnées. Par contre, en histoire et géographie, les travaux de groupe ne rallient plus d'intérêt. Y a-t-il une lassitude après 3 ans de travail uniquement par groupes dans les deux matières, ou notre choix de documents ne permet-il plus une recherche aussi active ?

Entre les groupes d'une classe, il y a tout d'abord peu d'échanges. En 7^e, les groupes sont indifférents les uns des autres, mais peu à peu par voie d'affichage, ils sont au courant du travail des autres, posent des questions, trouvent un document, complètent un panneau mural par un apport venant de leur propre recherche. En 6^e et surtout en 5^e, ils se mettent mutuellement au courant de leurs travaux en faisant des exposés à toute la classe. En 5^e et parfois en 4^e, joue de temps en temps une certaine émulation entre les groupes, au sujet de la traduction d'un même texte latin ou de séries semblables de calcul.

Exemple d'élaboration de travail par groupes sur un sujet d'histoire — l'Égypte ancienne — en 7^e.

Deux groupes : un de trois enfants
un de deux.

Dans les deux groupes :

- Reproduction et explications de documents très divers :
 - des pyramides
 - le sphynx
 - le temple de Karnak
 - une momie
 - la statue d'un dieu.

Assez vite la carte de l'Égypte ancienne.

Situation sur cette carte des pyramides.

Construction par un groupe d'une pyramide (en carton) après discussion devant les documents imagés pour savoir si une pyramide avait 3 ou 4 côtés.

L'autre groupe s'y intéresse — (mais ne fait pas de maquette).

A partir de ce moment, dans les deux groupes le travail s'organise en chapitres :

Au fur et à mesure, les chapitres découlent les uns des autres, le choix des documents se fait en fonction des renseignements supplémentaires à acquérir. Très souvent, les enfants feuilletent leur monographie, constatent un manque, y pallient.

En fin de travail, les enfants étalent leur réalisation devant eux, mettent leurs chapitres en ordre (leur ordre à eux, qu'ils expliqueront et que nous respecterons, aussi étrange qu'il nous paraisse). Ils composent alors le texte qu'ils mettront en premier dans leur monographie, qui constitue une sorte de préface et de résumé de leurs recherches : c'est la dernière étape de leur étude.

Le professeur en face des groupes...

Il nous paraît nécessaire de définir maintenant le rôle du professeur en face des groupes dont nous venons de parler.

Nous ne nous arrêtons pas ici, car tel n'est pas notre propos, sur le rôle du professeur dans l'organisation de la classe, dans la distribution des journées ; nous voulons seulement parler de l'attitude du professeur par rapport aux groupes qui se sont formés dans sa classe.

Nous pensons qu'il y a à considérer les interventions du professeur sur deux plans :

1) dans l'organisation même du groupe. Mises à part les conditions matérielles qu'il a créées (tables et coins de groupes), le professeur n'intervient *jamais* dans la composition d'un groupe. Cependant par un accord tacite, les changements de groupe ne

(1) Pour les classes de 3^e, 2^e et 1^{ère}, nos observations sont encore trop fragmentaires et trop récentes pour que nous puissions en tirer des conclusions valables.

Nous constatons un travail de plus en plus individuel, dû sans doute à la forme d'esprit de l'adolescent mais aussi à la spécialisation nécessaire des professeurs. Cependant le travail en groupes ne disparaît pas complètement ; il ne peut plus être continu mais il reste dans certaines activités un excellent instrument de travail spécialement en 3^e pour les Mathématiques, où découvertes et expériences sont toujours faites à plusieurs et avec beaucoup de profit. De même en seconde pour les Travaux Pratiques de Physique et Chimie, pour lesquels nous avons pu noter la formation des groupes et l'existence d'une véritable collaboration intellectuelle entre les membres du groupe.

se font qu'après en avoir parlé avec lui : le professeur se fait expliquer les raisons du changement, mais ne l'empêche pas ; cette manière de faire permet d'éviter les petits caprices ou les mises à l'écart : le fait de s'expliquer suffit souvent à calmer les petites discordes ou à donner, à une exclusion d'un groupe, un motif raisonnable.

2) dans le travail des groupes. Nous distinguerons ici les interventions du professeur au sujet des matières dites de base et celles faites au sujet des travaux libres (histoire, géographie, sciences naturelles).

Pour les matières dites de base, le professeur choisit les moments consacrés aux divers travaux, il oriente les découvertes par un apport de textes, de séries de calcul, etc... Le cadre ainsi créé, les groupes vont discuter, puis réaliser le travail demandé ; s'ils ont besoin d'aide, le professeur la leur apportera le plus simplement possible avec le souci de donner strictement le renseignement demandé sans chercher à trop « expliquer ». En fin de travail, le professeur vérifiera les résultats trouvés ou le contenu du travail, il en discutera la valeur avec les enfants, en fonction de leurs possibilités.

Dans le cas des travaux libres, le professeur n'intervient ni dans le choix ni dans l'organisation du travail. Une fois les sujets décidés, il apporte la documentation adéquate et donne aux groupes la seule aide qu'ils lui demandent. Cette aide peut être l'apport d'une date, d'un nom, d'un renseignement précis mais surtout l'apport de nouveaux documents dont la confrontation donnera le renseignement demandé. Le professeur vérifie les textes avant la mise au propre et, en fin de travail, il fait avec le groupe le tour d'horizon de la question traitée. Ses questions sont une invitation à la classification ; il arrive souvent que le groupe constate qu'un point est resté obscur et qu'il faut le résoudre avant de passer à un nouveau travail.

Ainsi, si vous entrez dans une classe dans laquelle les enfants travaillent par groupe, que verrez-vous ? Cinq ou six groupes d'enfants, isolés les uns des autres, ne travaillant pas tous sur le même sujet, évoluant librement de leur table aux coins d'affichages, allant chercher un document dans les boîtes réservées à cet usage, ou de l'encre, une feuille ou un quelconque instrument sur l'étagère à matériel.

En 7^e, approchez-vous d'un groupe : trois têtes sont baissées sur le même document (un soldat romain) et vous entendez les enfants discuter :

- Tu crois que c'est un casque, on dirait plutôt un bonnet.
- C'est comme s'il avait une visière derrière.
- Tu crois que ça pourrait s'appeler un heaume ?

- Non, les heaumes n'étaient pas inventés.
- Je me demande pourquoi il fallait se protéger la nuque.
- Peut-être qu'ils n'en ont pas tous...

Un enfant se lève et va chercher un autre document sur l'armée romaine... Si ce document n'est pas convainquant, on lèvera la main et le professeur viendra donner son avis — qui ne prévaudra pas forcément — il indiquera le document qui donnera la « clef ». Puis une autre main levée l'appellera vers un autre groupe :

— Vous voulez bien regarder notre texte, là, on n'a pas mis de nom car on n'a pas pu voir sur l'atlas où s'arrêtait la mer du Nord et où elle devient l'océan.

Après cette vérification, un nouveau groupe a besoin d'aide pour savoir où trouver le nom de la femme de François 1^{er} et le nombre de ses enfants...

Evidemment, de temps en temps, le professeur est obligé de rappeler qu'on doit parler bas pour ne pas déranger le groupe voisin ; mais, si la classe est active et les groupes bien organisés, ces interventions sont rares. Le professeur va d'un groupe à l'autre, il consacre à l'un plus de temps qu'à l'autre, le lendemain ce sera le contraire ; (certains groupes travaillent plusieurs jours de suite sans avoir besoin d'aide). Chaque fois qu'un groupe témoigne du désir d'un échange avec un autre groupe ou avec le reste de sa classe, le professeur favorise cet échange ; il donne le matériel d'affichage ou il réserve dans les prochaines journées un moment pour un exposé.



Nous avons essayé de faire le point, de voir les avantages et les inconvénients de ce travail en groupes tel que nos élèves de 7^e, 6^e, 5^e, 4^e le réalisent, c'est-à-dire tel qu'il vient d'être décrit.

Le premier avantage que nous y voyons est la satisfaction réelle d'un besoin des enfants. Lorsque nous cherchons les motifs de la formation des groupes, nous sommes obligés de constater que nos enfants se groupent véritablement parce qu'ils ressentent le besoin d'être ensemble. Or la satisfaction de ce besoin donne aux enfants un sentiment de plénitude et de sécurité qui est un facteur d'épanouissement. Il favorise la collaboration et le sens des responsabilités et permet aux enfants de mieux se connaître et se juger.

Il semble aussi que le travail en groupe favorise particulièrement les découvertes ; l'enseignement magistral, même s'il fait une large place aux inventions des élèves, supprime cette possi-

bilité et, si le travail rigoureusement individuel permet des découvertes, celles-ci seront moins enrichissantes que celles faites en groupe, car les enfants apprennent dans le groupe à exprimer leurs idées, à expliciter ce qu'ils pensent, à en discuter. Cette façon de travailler conduit donc sur le plan de la pensée à plus de clarté et à plus d'approfondissement.

Le travail de groupe crée des contacts plus réels entre le professeur et les enfants. Ceux-ci prennent l'habitude de considérer les adultes comme des personnes pouvant les aider, et ils ne sont plus inhibés en présence d'étrangers (voyages de classe, interviews...).

Le professeur dont les élèves travaillent en groupe, peut effectuer des corrections plus adaptées à chacun. Il connaît mieux les enfants : leur façon de travailler, leur niveau, leurs difficultés, leurs possibilités d'organisation, d'adaptation sociale; il suit mieux leur progression. Sa meilleure connaissance des enfants l'aide à équilibrer et à graduer le travail proposé à sa classe.

Nous y voyons le remède aux classes surchargées, car si le travail par groupes demande au professeur beaucoup de recherches, de présence, de souplesse, il permet des corrections, des conseils, des vérifications faites pour plusieurs enfants à la fois, sans pour autant qu'elles perdent de leur efficacité comme dans l'enseignement collectif car le professeur s'adresse au groupe dans son unité.

Si cette méthode de travail doit avoir un inconvénient, le voici : nous constatons dans nos classes terminales qu'un élève a du mal à répondre complètement à une question. Alors que la réponse d'un seul est incomplète, celle du groupe est satisfaisante ! Il y a donc une vigilance à avoir pour permettre à chacun de bien posséder une question et l'obliger à la formuler.

Ainsi le groupe, qui évite l'anonymat collectif et l'éparpillement du travail uniquement individuel se révèle bénéfique sur le plan de l'épanouissement intellectuel et affectif des enfants et il crée chez tous une attitude dynamique car lorsque le groupe est actif, il vit avec le professeur, le harcèle et l'empêche de se scléroser dans une forme quelconque d'enseignement.

Françoise JASSON,
directrice de La Source
et l'équipe des professeurs.

Méthodes nouvelles, méthodes actives et méthodes traditionnelles dans l'apprentissage de l'histoire

Il nous a paru que le meilleur moyen d'apporter notre contribution à l'hommage adressé à M. Cousinet était d'opposer trois exemples vécus dans notre carrière de professeur, choisis parmi beaucoup d'autres. Notre choix s'est porté sur un thème emprunté à l'Histoire du Moyen-Age qui s'inscrivait dans la pratique de l'enseignement de l'histoire la plus courante « Charlemagne en son temps ». De plus, c'était l'époque où l'on traitait ce sujet en classe de 5^e de nos Lycées et Collèges, c'est-à-dire devant les élèves de 11 à 13 ans. On peut donc transposer ces exemples compte tenu des programmes actuels à la fois dans nos classes du Premier Degré et dans celles du Second.

Dans la classe nouvelle, le travail fut essentiellement un travail de recherche historique effectué par une équipe de sept élèves, suivi d'un exposé de résultats de recherches à l'ensemble de la classe par un rapporteur. Les sept enfants (quatre filles et trois garçons) s'étaient groupés d'eux-mêmes par intérêt pour la question sous la direction d'une fillette que nous appellerons Jeannette.

Le thème choisi, la première tâche à effectuer était la répartition du travail. Au cours d'une courte discussion on passa en revue les principales questions à étudier puis on se répartit le travail de la façon suivante :

- Jacques : Comment Pépin et Charles devinrent rois.
- Denise : Portrait de Charlemagne.
- Daniëlle : Les conquêtes.
- Yvette : Les armes et les guerriers.
- Jean : L'organisation du Gouvernement.
- Yvette : La villa carolingienne et la vie des paysans.
- Denise : La religion.
- Jeannette : L'instruction.
- Jeannette : Les arts.
- René : Le morcellement de l'empire carolingien.

Le rapport final était confié au chef d'équipe Jeannette et les travaux de dessin et d'illustration à Jean et Jacques. Nous avons encore sous les yeux cette répartition telle qu'elle fut faite par les élèves en présence du professeur qui se borna à donner quelques conseils discrets.

La documentation dont disposaient les élèves était volontairement limitée. Elle consistait essentiellement en un exemplaire

de chacun des manuels d'histoire de 5^e publiés à l'époque par les différents éditeurs et qui appartenaient soit à un élève soit à la bibliothèque de la classe. Elle s'enrichissait d'un dictionnaire Larousse en six volumes, de quelques documents imagés publiés par la librairie Nathan, des renseignements épars que les élèves pouvaient puiser dans des manuels de l'école primaire, des livres de morceaux choisis de littérature et ce qu'ils pouvaient trouver chez eux. Chaque élève soumettait à la critique de l'équipe sa moisson de documents sous la direction du Professeur. Les deux faits les plus saillants qui surgissent maintenant de notre mémoire sont l'apparition du gros « Charlemagne » de Kleinclaus et la discussion animée pour savoir si le texte de Vigny « Le Cor » avait une valeur historique.

Ensuite, chaque équipe rédigeait un petit article de deux, trois ou quatre pages sur le thème secondaire qu'il avait choisi et où l'on voyait côte à côte des phrases d'adultes, comme celle-ci relative au portrait de Charlemagne et empruntée à une traduction d'Eginhard : « Il (Charlemagne) donnait extérieurement, assis comme debout, une forte impression d'autorité et de dignité » et celle-ci, recrée par une pensée enfantine : « Certains historiens disent qu'il avait de la barbe, mais d'autres disent qu'il n'en avait pas et qu'il avait seulement une petite moustache. Malgré cela Charlemagne a le surnom d'Empereur à la barbe fleurie. »

Chaque article était critiqué par l'ensemble de l'équipe sous la direction du professeur, lors d'une séance de direction de travail. La citation d'Eginhard évoquée plus haut n'ayant pas été mise entre guillemets, la remarque fut faite par un élève. Ici et là, le travail s'enrichissait d'une carte de l'empire carolingien s'opposant à celle des Pays Francs sous Clovis, d'un dessin fort soigné représentant le Charlemagne de la Place Notre-Dame d'après une gravure, une villa carolingienne, un paysan, un guerrier (Roland) et d'autres représentant les armes des guerriers carolingiens.

Le résultat était la composition d'un véritable chapitre de livre, une création de groupe qui, en dehors de toutes les qualités d'esprit qu'elle exigeait, familiarisait les élèves avec les techniques de la méthode historique.

Le chef d'équipe regroupa alors tous les articles et en tira un résumé sous forme de notes bien ordonnées mais non rédigées, qui lui permit de faire un exposé très remarqué. Celui-ci servit d'introduction à un débat général devant toute la classe où chaque article, après qu'il fut lu par l'auteur, était passé au crible d'une discussion sévère. Ainsi s'exerçait pour tous les élèves l'une des qualités d'esprit indispensable à l'historien : l'esprit critique.

A la fin de la discussion on cherchait une phrase ou deux

pour résumer l'article et qui devait figurer sur le cahier de chacun des élèves et on repérait les principaux événements sur la frise historique qui se construisait sur le mur de la classe. Bien que le choix du thème ait été inspiré par un programme scolaire, on reconnaîtra sans peine l'application des principes que M. Cousinet défend depuis bien longtemps, travail libre, travail par groupes, travail de création continue, développement de l'esprit critique et particulièrement ceux qu'il avait définis dans son livre sur l'Enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle. Rappelons-en seulement quelques-uns qui sont plus particulièrement illustrés par cet exemple.

Ce qu'il faut former c'est l'esprit d'observation historique des enfants.

« Le travail historique consiste d'abord dans une recherche ». « Il faut habituer l'élève à travailler sur des documents, à les trier. » L'emploi du document par l'élève doit toujours supposer de celui-ci une étude critique. » Apprendre à réciter n'est pas forcément savoir. » « L'idée de classement apparaît d'une façon toute naturelle, puisque l'histoire est un classement. » « Comme l'historien, ils examinent, collationnent, concluent. » Et enfin ce principe qui rappelait la pensée de L. Boutroux « les élèves doivent agir, ils doivent user selon leur force de l'érudition, de l'analyse et de la critique qui sont les instruments naturels des historiens. »

Quand le thème était traité selon des méthodes simplement actives, la part de création des élèves était déjà beaucoup plus réduite. Le maître arrivait avec un exposé préparé sous forme de plan et qui suivait de très près le livre commun à tous les élèves ; dans le cas présent : le livre de MM. Isaac et Alba, cours de 5^e chez Hachette. Les élèves avaient lu d'avance les deux chapitres consacrés à cette leçon et avaient cherché dans leur livre les textes et documents imagés intéressants pour les signaler au professeur à mesure que la leçon se déroulait. Chaque élève en avait plus particulièrement observé deux pour répondre aux deux questions suivantes :

1^o — Décrivez cette gravure ou résumez le texte selon le cas.

2^o — Que nous apprend le document au point de vue historique ?

Dans leur livre les élèves trouvaient déjà un certain nombre de documents intéressants.

1^o — La miniature représentant Pépin le Bref entre les Papes Etienne II et Grégoire le Grand (page 51).

2^o — Le portrait de Charlemagne (page 52). Charlemagne surveille l'exploitation de ses propriétés (page 52). Le régime de

terreur en Saxe (page 53). La carte de l'Empire de Charlemagne (page 49). Charlemagne et l'instruction (page 58). La cavalerie carolingienne (page 61). Charlemagne prince chrétien (page 62). St. Pierre, Charlemagne, et le Pape Léon III (page 63).

Le professeur projetait au mur les documents suivants :

- Guerriers carolingiens d'après un manuscrit latin du IX^e siècle ;
- L'église de Germigny les Prés, Roland statue du XII^e siècle ;
- La statue équestre de Charlemagne sur la place Notre-Dame à Paris ;
- La villa carolingienne — Charlemagne surveille ses domaines.

Il introduisait le sujet de la leçon et précisait qu'en 751, un nouveau roi franc Pépin montait sur le trône ; on demandait à un élève de décrire et commenter la miniature, représentant Pépin et, à cette occasion, on évoquait les conditions dans lesquelles le nouveau souverain montait sur le trône. Puis on demandait aux élèves de rédiger une phrase de quelques lignes résumant ce qu'on venait de dire. On choisissait ensuite la meilleure parmi les réponses, on l'écrivait au tableau et elle constituait la première partie du résumé commun transcrit sur leur cahier par tous les élèves.

Une deuxième partie était consacrée à l'étude de la personnalité de l'Empereur, on demandait à plusieurs élèves d'analyser et de commenter les documents cités ci-dessus se rapportant à ce sujet. En quelques lignes et en conclusion du débat, on fixait sur le cahier les traits les plus caractéristiques de la personnalité de Charlemagne.

Le troisième paragraphe était consacré selon la même méthode à l'étude des conquêtes et de l'œuvre militaire. Et l'on s'arrêtait là après avoir rédigé une phrase de conclusion.

Pendant la leçon suivante, on étudiait de la même façon : le gouvernement, l'éclat et la civilisation, la vie quotidienne, la dislocation de l'Empire.

On remarquera aisément le caractère actif et inductif de cette méthode, mais il s'agit déjà d'une leçon du maître, plutôt que d'un travail de création spontanée comme celui que présentait le premier exemple. On remarquera aussi la différence avec la méthode magistrale traditionnelle et déductive, bien connue, que nous avons pratiquée à d'autres moments de notre carrière et dont nous allons résumer maintenant rapidement les aspects essentiels.

Le maître arrivait avec son cours bien préparé en deux leçons. Il traitait dans un premier paragraphe de l'avènement des carolingiens en demandant aux élèves de prendre quelques notes et faisait lui-même le commentaire de la miniature représentant

Pépin. Puis il dictait un paragraphe de résumé que les élèves prenaient sur leur cahier.

Dans un deuxième paragraphe, il dressait un portrait de Charlemagne en analysant lui-même les documents et faisant les commentaires. Il posait seulement de temps en temps quelques questions aux élèves pour rompre la monotonie du monologue magistral. Il dictait quelques lignes de résumé mais dispensait les élèves de prendre des notes sur ce paragraphe très accessible dans le livre. Et les deux leçons s'organisaient ainsi sur l'ensemble de la question.

Nous nous excusons d'avoir illustré trop brièvement par des exemples trois des principaux types de méthodes employées actuellement dans l'enseignement de l'Histoire. Si les méthodes actives déductives sont maintenant de plus en plus employées, nombreux sont les maîtres qui restent encore fidèles aux méthodes magistrales déductives. Les uns et les autres peuvent facilement mesurer le chemin qui les sépare encore des méthodes vraiment nouvelles que M. Cousinet a pensées et défendues avec tant de dévouement, de conviction et de compétence. Ils peuvent le mesurer notamment en essayant d'évaluer l'intérêt croissant des élèves quand on se rapproche davantage des vraies méthodes d'Education nouvelle.

L. LEFEVRE,

Professeur au Centre des Paralysés de Garche,
Attaché au Service de la Recherche Pédagogique
de l'I. P. N.

UNE INTERVIEW

— *Je suis sûr, Monsieur, que vos nombreux amis se posent, comme moi, cette question : quelle est l'origine de votre vocation pédagogique ?*

— Je peux dire qu'elle remonte très loin : au temps où j'étais moi-même interne dans un lycée et où j'ai commencé à réfléchir sur une organisation disciplinaire qui me paraissait absurde. D'une part nous jouissions de récréations extrêmement longues : la plus courte durait une heure et il y en avait au moins 3 dans la journée. Nous pouvions donc constituer, pendant ces récréations, une vie qui nous était propre. Mais cette heure de liberté presque totale contrastait, avec la soumission quasi-complète que nous devions manifester, le reste du temps, sinon vis-à-vis des professeurs, du moins vis-à-vis des « pions ». Je dois dire que, très tôt, mes réflexions personnelles se sont orientées sur ce sujet. J'entrevois que, pendant ces longues récréations, les grands jeux que nous organisions comportaient, d'une part, une très grande liberté, d'autre part, un ordre, des règles auxquels nous nous soumettions de nous-mêmes, parce que nous comprenions que s'il n'y avait pas de règle, il n'y avait pas de jeu. Nous nous soumettions à la règle avec un très grand plaisir, en ayant le sentiment obscur que nous étions à la fois obéissants et libres ! En étude, au contraire, il y avait des règles (?) que nous ne comprenions pas. Le répétiteur ne vivait que dans le domaine de l'interdiction. A ce moment-là, sous cette forme un peu obscure, j'ai commencé à me poser la question : ne serait-il pas possible que l'éducateur n'ait pas un rôle uniquement négatif ?

Chaque année, les « khâgneux » élisaient un président ; cette année-là, je fus élu par mes camarades et j'entrepris immédiatement des négociations avec le Proviseur — elles furent d'ailleurs moins difficiles que je ne l'avais craint — au sujet de la bibliothèque. En effet, il y avait au lycée une très belle bibliothèque, très riche en ouvrages et en périodiques de toutes sortes ; les élèves de troisième année de « khâgne » étaient autorisés à aller dans cette bibliothèque une certaine demi-heure par quinzaine, même si à ce moment-là ils n'avaient aucune espèce de raison d'aller à la bibliothèque, ils y allaient parce que c'était « l'heure de bibliothèque ». Il y en avait donc qui, évidem-

ment, tâchaient de se défilier ; d'autres y allaient pour rien. Je suis allé trouver le Proviseur et je lui dis : Ne serait-il pas plus simple que la bibliothèque soit ouverte et lorsqu'un de nous a besoin d'aller consulter un ouvrage ou une revue, il aille à la bibliothèque, prenne ses notes et rentre chez lui... plutôt que de faire ce travail inepte qui consiste à dire : « Mon ami, aujourd'hui nous sommes le mercredi telle date... il est 11 heures, on va déjeuner à 11 heures et demie ; de 11 heures à 11 heures et demie voulez-vous aller à la bibliothèque !... Mais, Monsieur, je n'ai rien à y faire !... « Voulez-vous aller à la bibliothèque... »

Je crois que ça a été une de mes premières réactions qui a consisté à dire : il me semble qu'une bibliothèque doit se conformer aux besoins des élèves et non aux besoins du bibliothécaire.

Et puis, j'ai quitté le lycée ; j'ai passé ma licence de Lettres et, à ce moment-là, j'ai pensé à préparer l'Inspection de l'Enseignement Primaire. Pour être Inspecteur d'Enseignement Primaire, dans ce temps là, il fallait être pendant cinq ans instituteur dans une école publique.

— *Quels souvenirs, Monsieur, avez-vous gardés de ces années-là ?*

Je fis ce stage, qui me fit connaître la profession dans sa réalité, et je commençai à observer les enfants.

— *Vous avez d'ailleurs publié, dès 1907, un article sur la « solidarité enfantine » dans la Revue Philosophique. Ecrivait-on si jeune, à cette époque, dans une revue aussi austère ?*

— Non, mais j'avais gardé d'excellentes relations avec mon professeur de philosophie, qui n'était autre que Lalande. Je lui soumettais mes observations et, un beau jour, il m'avait présenté à Ribot qui dirigeait la *Revue Philosophique* et c'est ainsi que je publiai mon premier article. Je fis aussi, à ce moment-là, la connaissance de Binet qui avait fondé, en 1899, la Société pour l'Etude psychologique de l'Enfant (aujourd'hui Alfred Binet). Je fus, pendant deux ans, secrétaire de la Société, et assistais donc, régulièrement, à toutes les séances. En 1908, le docteur Philippe, collaborateur de Binet, fonda une revue intitulée : « *L'Éducateur moderne* » et me demanda d'en être le secrétaire de rédaction. Un peu plus tard, Philippe céda la direction de la revue à Compayré, alors Inspecteur général, membre de l'Institut. A la mort de celui-ci, au commencement de 1913, je suis devenu directeur de la revue dont la publication allait être interrompue par la guerre...

— *Vous étiez devenu, dès cette époque, Inspecteur de l'Enseignement Primaire ?*

— Oui, en 1910. Mais je n'avais pas interrompu mes tra-

vaux : j'avais entrepris une thèse consacrée à la vie sociale des enfants, avec Durkheim comme directeur. La guerre arrêta ce travail. Je suis allé, comme les camarades, défendre mon pays, j'ai été blessé, le temps a passé. La guerre a ainsi interrompu pas mal de possibilités de travail..

— *En fait, c'est à ce moment-là que vous avez expérimenté votre méthode. Comment y avez-vous été conduit ?*

— Oui, mes fonctions d'inspecteur primaire m'ont permis de confirmer mon expérience personnelle d'instituteur : je me suis rendu compte que les enseignants travaillaient énormément, souvent avec beaucoup de conscience et de bonne volonté, pour des résultats insuffisants. Eux-mêmes en avaient conscience et se lamentaient à ce sujet. Était-il vraiment admissible que tant d'efforts restent stériles ? Les plus zélés me disaient « à quoi sert toute la peine que je me donne ! ». Et je pensais : « et si les élèves vous répondaient : « Monsieur, si cela ne sert à rien, pourquoi vous donnez-vous tant de peine ? » C'est alors que je commençai à faire quelques expériences de travail par groupes, surtout dans les écoles rurales, en essayant de faire entendre aux maîtres qu'il y avait une quantité de questions que les enfants étaient parfaitement capables de travailler entre eux et que, pour ce travail, eux, les maîtres, seraient là en qualité de contrôleurs, d'assistants...

— *Et quelle fut la réaction de l'Administration ?*

— Eh bien, je dois dire que tout d'abord elle ne fut pas très favorable, elle ne le fut même pas du tout.

— Nul n'est prophète dans son pays, surtout en France, et encore moins dans notre administration (bien que je doive faire une exception pour M. le Recteur Chatelet chez qui je trouvai beaucoup de compréhension et de sympathie).

— *Votre méthode fut cependant assez rapidement connue en France et à l'étranger ?*

— Oui, au lendemain de la guerre, en 1920, j'avais fait la connaissance de Mme Guéritte. Mme Guéritte était une Française demeurant à Londres ; elle s'intéressait beaucoup aux problèmes d'éducation. Elle avait beaucoup de compétence pédagogique, de générosité ; j'avais dirigé *l'Éducateur Moderne* ; nous fondâmes « *la Nouvelle Éducation* » dont les activités durèrent tout le temps de l'entre-deux-guerres : publication de la Revue, réunions de travail, congrès en France, en Angleterre. A ce moment-là, je suis allé très souvent à l'étranger : Angleterre, Écosse, Espagne, etc... Nous avons fait là, en ce temps-là, un travail d'avant-garde qui, je crois, n'a pas été inutile. Également, entre 1922 et 1930, j'ai publié ce petit journal — l'Oiseau

bleu — entièrement rédigé et illustré par des enfants : c'était la première tentative faite en France pour favoriser l'expression libre: Nous avons fait aussi des expositions de dessins d'enfants.

Tenez, je me souviens d'un de nos premiers congrès, à Versailles, en 1922. Avec audace, nous avions purement et simplement placé ce congrès sous la présidence de l'Inspecteur d'Académie. Nous avions convenu qu'on allait y faire une expérience de travail par groupes. On demanda à une inspectrice primaire de réunir quelques élèves. Elle nous en amena une vingtaine. Et devant tout le congrès (une centaine de personnes venues à cause de l'Inspecteur d'Académie), je fis remarquer, à la manière d'un prestidigitateur, que je n'avais rien dans les mains, rien dans les poches, que je n'avais jamais vu ces enfants, je ne savais pas de quoi ils étaient capables... Et je dis aux enfants : « Voilà ! voulez-vous essayer de former des petits groupes d'amis ? » C'était des gamins d'une dizaine d'années. Grande discussion, entre eux, comme vous pensez. Puis, peu après : « Ça y est, Monsieur ». Ils avaient constitué quatre groupes. Et je leur ai proposé de choisir un petit travail. « Vous pourriez choisir, leur ai-je dit, les uns, la description d'un animal ; les autres, ce qu'ils savent d'un tel aspect géographique de la région, etc... Puis, quand vous aurez fini cela, discutez bien entre vous. On ne s'occupera pas de vous. Chaque groupe rédigera son travail et puis nous le montrera. »

Ils se sont mis au travail ; c'était de braves petits gars, travailleurs, c'était ravissant ! Quand cela a été fini, j'ai recueilli les quatre travaux et les ai examinés avec l'Inspecteur d'Académie ; il était charmé et convaincu : « Mais c'est excellent, il n'y a pas de fautes d'orthographe »... La discussion fut close : « je ne vous apporte pas une théorie, puis-je conclure, voilà une expérience. Constatez que des enfants, sans notre intervention, sont capables de faire un travail d'observation et de réflexion dans la mesure de leurs moyens... »

— Vous aviez, sans doute, des relations avec Decroly, Maria Montessori...

— Je n'ai eu malheureusement que quelques occasions de rencontrer Decroly, bien que j'aie publié, dans *l'Education Moderne*, sa première communication sur la méthode globale qu'il appelait d'ailleurs plus justement la « méthode naturelle » de lecture. En revanche, j'ai très souvent travaillé avec Mlle Hamade, sa collaboratrice. J'ai toujours été d'accord avec sa méthode de lecture et ses jeux éducatifs.

Quant à Mme Montessori, je l'ai bien connue. Je crois que nous fûmes, Mme Guéritte et moi, les premiers à organiser en France une grande réunion où elle prit la parole : c'était dans les années 1935-1936. Son idée de transformer l'école en une

« maison des enfants » est extrêmement précieuse, surtout en ce qui concerne les écoles maternelles (avec, je le dis ici avec d'autres, une rigidité excessive dans l'emploi de son matériel).

— *Dans quelles circonstances fûtes-vous chargé du cours de pédagogie à la Sorbonne ?*

— Ce fut tout simple, P. Guillaume m'écrivit pour m'en faire la proposition, en 1941. J'ai pu apprécier, depuis lors, la liberté de parole dont jouissent les professeurs de l'enseignement supérieur... liberté d'autant plus admirable que les premier et second degrés sont étroitement dirigés, contrôlés.

La guerre était venue : *La Nouvelle Education* était interrompue. En 1946 — après tant de calamités pour tout le monde et nous en particulier...

— *Un bombardement détruisit, avec la maison que vous habitiez à Juvisy, tous vos biens et tous vos manuscrits...*

— Oui, on ne peut jamais travailler tranquilles ! En 1946, je retrouvai Madame Guéritte, fatiguée, déprimée : elle devait mourir deux ans après. C'est à ce moment-là que F. Chatellain vint me voir, m'incita à recommencer, une troisième fois, une revue, un mouvement : Ce fut l'Ecole Nouvelle Française. Ce fut la fondation de La Source; et la publication d'un certain nombre d'ouvrages.

— *Quels sont, Monsieur, les travaux auxquels vous vous consacrez en ce moment ?*

— Je travaille surtout dans deux directions. Je m'intéresse tout d'abord, depuis de longues années, à l'enseignement des langues vivantes et mortes, et je souhaite exprimer mon point de vue à ce sujet.

Mais surtout, je voudrais écrire ce que j'appellerai volontiers mon testament pédagogique : établir dans quelles conditions nous pouvons construire pour l'enfant un « milieu pédagogique » qui soit assez riche, assez bien organisé pour que l'enfant puisse y prendre tout naturellement sa nourriture... Les médecins puériculteurs, depuis 50 ans, ont défini le milieu où doit se développer le petit enfant; le jardin d'enfants constitue le milieu idéal de vie active du jeune enfant; reste à définir le milieu où se développera, avec l'aide des adultes, sans doute, mais le plus librement et le plus activement possible, l'enfant, et l'adolescent.

Interview recueillie par Louis RAILLON.

Discours de M. COUSINET

Mes amis,

Je m'aperçois aujourd'hui pour la première fois, et vous m'excuserez de n'avoir pu m'en apercevoir plus tôt, que c'est très agréable d'avoir 80 ans (rires). C'est très agréable parce que si je n'avais pas 80 ans, nous ne serions pas ici ; on ne fête pas les 78 ans, les 79 ans de quelqu'un, ce n'est pas sérieux, 80, cela a une certaine solidité, une stabilité et cela confère après tout un certain encouragement. Toutes les personnes qui sont ici et qui n'ont pas cet âge, il ne doit pas y en avoir beaucoup, peuvent essayer de suivre mon exemple ; mes vœux les accompagnent.

Evidemment, j'y ai rencontré quelques difficultés, les ennemis des 80 ans, qui se mettent en travers de votre chemin. Et je pense en particulier à ce très haut fonctionnaire de l'Education Nationale (cela s'appelait l'Instruction Publique à ce moment), qui me faisait dire, il n'y a pas loin de 40 ans de cela, qu'un Inspecteur de l'Instruction Primaire qui s'occupait de Pédagogie s'occupait de choses étrangères à son métier.

Alors ma foi, j'ai continué, on a parfois des habitudes, j'ai continué par la vitesse acquise, et oui, heureusement, j'ai rencontré quand même des amis.

J'ai rencontré d'abord des amis qui me conseillèrent, qui me dirent : « Oui, c'est très bien vos idées pédagogiques, mais vous n'êtes pas raisonnable. Tâchez donc un peu d'être moins exigeant. »

Et puis enfin, heureusement, j'en arrive à tous les « petits », tous ceux qui ont été des artisans réels de l'Education Nouvelle et qui ont bien voulu m'écouter. Parce que d'abord, ils avaient confiance. Ils avaient cette confiance, qui est non pas la confiance en un certain individu, mais qui est la confiance de ceux qui comprennent plus ou moins nettement qu'une action n'est possible qu'à condition qu'on soit convaincu à l'avance que l'action *peut* avoir une certaine réussite, ou alors, je le répétais dans le dernier n° de l'E.N.F. qui a paru ce matin même, si on n'a pas

cette confiance il en faut rien faire du tout. Mais cette confiance n'est pas un acte de foi, obscur, aveugle, que nous demandons aux gens, elle est la condition essentielle de toute espèce d'action. Dans le domaine universel de la pensée, de la morale, de la vie, si on ne croit pas que quelque chose qu'on va faire a des chances de réussir, c'est-à-dire si on ne connaît pas exactement l'action à laquelle on va prendre part et si l'on n'est pas décidé à accorder à cette action la plénitude de son activité, il vaut mieux ne rien faire du tout. Rien, c'est très simple. Il faut vivre, comme vivent, hélas ! encore dans notre administration un certain nombre de personnages haut placés qui trouvent que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes. Mais, heureusement, j'ai rencontré encore une fois parmi les instituteurs, parmi les institutrices, parmi tous ceux qui ont voulu travailler avec moi, une *confiance* : On va essayer, on va bien voir, mais on va essayer en croyant bien que ce qu'il veut faire est quelque chose de possible et quelque chose de réalisable. Et je dois dire que j'ai eu le bonheur de rencontrer chez quelques-uns d'entre eux cette confiance, cette ardeur, et cette honnêteté dans l'action pédagogique qui a fait qu'ils ont obtenu des résultats remarquables. J'ai rencontré aussi heureusement dans une quantité d'écoles de campagne, de petites écoles rurales tout à fait remarquables, des concours auxquels je pense encore avec beaucoup d'émotion, des concours qui ont été d'éducateurs parfaitement dévoués et conscients et qui se rendaient compte que quelque chose n'allait pas, d'éducateurs qui faisaient quelque fois classe depuis 15 ans, 20 ans, qui se rendaient compte qu'il fallait tout le temps recommencer la même chose, ce travail de Sisyphe qu'un remarquable éducateur allemand vient d'étudier sous ce titre dans un article récent. Et bien, je les ai aidés et je suis vraiment très heureux chaque fois que je pense à eux, je leur ai sans doute rendu service et aux enfants qu'ils avaient sous leurs ordres, et j'ai mis fin à une attitude fautive. Cette attitude fautive j'ai essayé de la présenter, j'ai essayé de la décrire, j'ai essayé d'y revenir dans un nombre d'ouvrages qui est déjà respectable. Et je ne cesserais de le répéter jusqu'à ma dernière heure. La vraie attitude consiste à dire aux éducateurs : « Voulez-vous, oui ou non, vous mêler de ce qui vous regarde ? Or l'éducation de vos élèves, cela ne vous regarde pas. » « L'éducation c'est le mode de vie des enfants, le mode de vie qui leur appartient, qui est à eux et qui n'est pas le nôtre, le monde dans lequel ils peuvent et dans lequel ils doivent vivre ; notre tâche à nous c'est uniquement d'organiser ce monde pour qu'il soit le monde des enfants, et de vouloir bien avoir la politesse et la discrétion d'en rester à la porte. On a, vous le savez il y a déjà pas mal d'années, constitué, inventé, fabriqué pour les petits enfants qui commencent à se tenir debout, ce petit appareil admirable qui s'appelle

un parc. Vous savez ce que c'est qu'un parc : cette petite enceinte avec quatre côtés, des petits barreaux, on met l'enfant là-dedans, on lui donne de quoi faire quelque chose et puis on s'en va. C'est cela l'éducation ; seulement si à la suite de l'énergie admirable et de la persévérance des médecins puériculteurs on a réussi ainsi à obtenir de tant de mères de famille qu'elles veulent bien laisser leurs enfants tranquilles, aux éducateurs de nos écoles, est encore étrangère l'idée qu'il peut et qu'il *doit* y avoir un parc d'histoire, un parc de latin, un parc de mathématiques. Si nous avons tant de peine à constituer les enceintes qui sont des enceintes éducatives, qui sont les milieux vivants des élèves, c'est pour l'unique raison que les éducateurs n'en veulent pas et se refusent d'une façon systématique à les accepter. Il y a un parc de la grammaire, ce parc de la grammaire qu'un certain nombre de pédagogues ont réussi à constituer et je pense en particulier à notre ami Witwer dont l'ouvrage devrait être la bible de cet enseignement. Et bien, il faut absolument que nous acceptions cette situation, et il faut que nous l'acceptions parce que si nous ne voulons pas l'accepter, des problèmes qui sont des problèmes insolubles continueront à nous être perpétuellement posés. Au contraire, nous devons partir de cette idée, l'éducation c'est le monde des enfants. Je vous citerai un autre petit exemple qui me vient à l'esprit, parce que je le rencontre exactement tous les jours, et qui a l'air au premier abord si humble, je veux parler des petites voitures dans lesquelles se promènent les enfants. Si vous demandez à une mère de famille : « qu'est-ce que c'est que cette petite voiture ? » la mère de famille vous dira : « et bien, c'est pour mettre mon enfant, pour qu'il n'ait pas la peine de marcher. » Si vous demandiez à l'enfant qui sait marcher, à supposer qu'il ait le langage et la conscience lui permettant de formuler : « qu'est-ce que c'est que cette petite voiture ? », il vous dirait : « Une petite voiture c'est un objet dans lequel je fais tous mes efforts pour en sortir pour le pousser et le faire marcher moi-même. » Comment voulez-vous qu'il y ait des possibilités d'entente entre deux conceptions qui sont exactement opposées l'une à l'autre ?

Si vous disiez à un enfant, mais naturellement il n'a ni le développement intellectuel ni le langage suffisant pour répondre, à un enfant de 5, 6 ans : enfin, voyons, mon ami, tu sais bien qu'il faut faire ton éducation, le petit enfant répondrait : mais je ne demande que ça, mais va-t-en ! Seulement la mère ne veut pas s'en aller, et encore heureusement elle s'en va de temps en temps, grâce aux conseils que notre ami Berge lui donne si souvent, mais le maître d'école ne s'en va pas. Il est là et on ne peut pas se débarrasser de lui.

Je voudrais ne pas continuer trop longtemps les propos que j'ai par ailleurs, si souvent développés, mais je voudrais que dans

le domaine de l'éducation on puisse arriver à cette révolution que Claparède appelait révolution copernicienne à laquelle je faisais allusion tout à l'heure, et que nous puissions arriver à comprendre cette situation, cette situation qui consiste à renverser le rapport entre l'éducateur de métier, le professeur, l'instituteur, l'éducateur de métier disant aux enfants : je vais exercer une certaine action à laquelle je vous prie de vous soumettre. Et ce que nous voulons dans l'éducation nouvelle, c'est que nos élèves aient le droit de dire : Monsieur, nous allons exercer une certaine action à laquelle vous collaborerez quand on vous le demandera, quand on vous le demandera pas, vous restez où vous êtes. Et si nous avons besoin de vous, nous vous le dirons et sinon, je ne vois pas du tout ce que vous pourriez faire.

Dans le domaine éducatif, nous avons à créer le monde éducatif, par conséquent à abandonner, dans le domaine de l'éducation spirituelle et morale, les mêmes exigences que nous avons abandonnées pour la première enfance dans le monde nutritif, c'est-à-dire il ne faut pas dire : « il faut que » — non, non, non : « il ne faut pas que ».

Nous avons à mettre à la disposition de l'enfant à tous les âges, les éléments qui lui sont nécessaires pour se construire. L'éducation c'est une auto-construction et pas autre chose. Et je suis persuadé que si nous continuons, tous ceux qui ont du courage, si nous continuons à travailler dans cette voie, nous arriverons à résoudre, dans le domaine de l'enfance et de l'adolescence. Les jeunes sont arrivés chez nous et nous ne savons pas quoi en faire, nous ne leur avons pas constitué ce monde dans lequel ils pourraient se développer librement, et alors ils passent leur temps à sortir péniblement du monde de la préadolescence dans lequel ils étaient et à venir se cogner perpétuellement aux portes du nôtre sans savoir exactement s'ils peuvent entrer, comment ils doivent se tenir, comment ils doivent se comporter. Bref, il se trouve un grand nombre de difficultés qui viennent de ce que nous n'avons pas encore résolu et beaucoup n'ont pas encore cherché à résoudre ce problème qui consiste à créer un monde qui soit le monde des jeunes, comme nous devons continuer à construire ce monde des enfants. C'est ça qu'on appelle l'éducation.

Quand nous aurons réussi à construire ces mondes comme nous avons réussi à créer le petit parc où l'enfant est là avec ses petits cubes, ses petits objets, s'amuse, arrange, construit, démolit, arrange ; les parents font autre chose, ils sont là, à côté de lui, ils lui donnent le rayonnement de leur affection et leur appui quand, par hasard, il en a besoin, mais il a entre les mains, une vie qui est une véritable construction. Voilà le problème de l'éducation nouvelle, voilà le problème auquel j'ai travaillé avec

ou après tant d'autres, que depuis des années nous essayons de résoudre à La Source et je puis le dire dans bien des cas avec succès.

Ce que nous avons essayé dans cette maison c'est de construire une école qui soit une maison des enfants. C'est un travail lent, un travail de longue haleine, je ne vous dirai pas que nous ayons triomphé de toutes les difficultés, mais il y a une chose dont nous pouvons être fiers, dans la maison, c'est que beaucoup de visiteurs qui viennent, qui y viennent pour un moment, sans être capables de discerner par le menu quelques-unes des méthodes de la maison, respirent une atmosphère qui est ici quelque chose de spécial. On a l'impression qu'ici, comme disait autrefois Mme Montessori, c'est une maison d'enfants. C'est ce qu'il faut que nous fassions, seulement c'est un très gros travail : nous l'avons fait ici avec La Source et je suis, je n'ai pas besoin de le dire, tellement heureux de voir ici la présence de mon vieil ami Chatelain, grâce à qui nous avons pu à la fois fonder cette maison, triompher de toutes sortes de difficultés, de toutes sortes de nature ; je ne veux pas insister, mais vous pensez bien qu'une école ne se construit pas seulement avec des idées, de temps en temps il faut y ajouter des éléments d'une autre nature, et bien grâce à lui, nous avons triomphé de toutes les difficultés et nous avons pu en même temps faire partir à la fois cette école et cette revue de l'E. N. F. qui continue à vivre en suivant ses indications.

Et j'ai été d'autant plus heureux de le retrouver au lendemain de la guerre, que je revenais d'un peu loin. On vous a rappelé que, entre les deux guerres, j'avais travaillé avec Mme Gueritte qui avait fait preuve de tant de dévouement et de compréhension et de sens pédagogique et d'intelligence à la vie de la nouvelle éducation. La guerre a mis fin à notre activité de la nouvelle éducation, à notre revue. On s'est dit : bon, c'est la fin, tant pis, maintenant, il n'y a plus qu'à vieillir en paix. La guerre était à peine finie que je rencontraï mon vieil ami Chatelain qui me dit : « Il n'y a rien de perdu, il faut recommencer, et je dois dire que depuis 15 ans, les choses ne se passent pas trop mal, puisque nous avons mis sur pied, cette école, cette petite école qui nous impressionne chaque fois parce que nous nous rappelons le temps où nous avons visité la maison entière, et nous avons tellement peu d'élèves à ce moment-là que nous avons un peu le sentiment que c'était quelque chose de ridicule : Comment est-ce qu'on va pouvoir seulement remplir les pièces ? et quelques années après, il fallait deux maisons.

Je dois dire qu'aujourd'hui, les deux choses marchent bien, l'école marche bien, elle est prospère, notre revue marche aussi bien qu'il est possible, nous continuons ainsi à tâcher de répan-

dre par le monde des principes, j'emploie ici le mot dont s'est servi notre ami lui-même dans le premier numéro de la revue, des principes qui nous paraissent être aujourd'hui des principes indiscutables.

Je vous remercie encore une fois très vivement d'être venus aujourd'hui, m'aider à supporter cette épreuve. — Je vous remercie très vivement d'y avoir associé ma femme, d'avoir bien voulu y associer notre fils par la pensée et de croire que vous êtes, vous aussi convaincus que ce travail est un travail qui a aujourd'hui derrière lui une somme suffisante d'efforts, d'expériences, de théorisation, un substrat assez solide pour qu'on puisse écarter toutes les possibilités de plaisanterie ou de choses sans valeur, mais que nous puissions nous dire que nous sommes vraiment sur la bonne voie.

Je ne puis terminer sans regretter vivement, moi aussi, l'absence de Mlle Françoise Jasson, dont la place était naturellement marquée ici — et sans saluer les vieux amis que j'ai tant de plaisir de voir réunis autour de moi : Mme Archambault, Mme Clément, M. le Dr Berge, H. Dubreuil, M. Soubeyran, notre ancienne secrétaire F. Denizot. Que ceux qui ne sont pas nommés ici m'excusent.

Ouvrages de M. COUSINET

Cette bibliographie n'est pas exhaustive, notamment pour les nombreux articles de M. Cousinet parus dans de nombreuses revues françaises et étrangères (Mlle Harvaux, dans son article, en évoque certains parus dans la Nouvelle Education). On a indiqué, pour les ouvrages actuellement disponibles, leur prix de vente actuel.

— *Le rôle de l'analogie dans la perception infantine*, Revue Philosophique, 1907.

— *La solidarité infantine*, Revue Philosophique, 1908.

— *Le jugement moral chez les enfants*, L'Éducateur Moderne, 1914.

— *La méthode de travail libre par groupes*, Editions de la Nouvelle éducation, 1921, 2^e éd., 1925.

— *L'émulation*, La Nouvelle éducation, 1937.

— *La discipline*, La Nouvelle éducation, 1939.

— *Les premières manifestations de la vie sociale chez les enfants*, journal de Psychologie, 1941-1942.

— *Une méthode de travail libre par groupes*, Editions du Cerf, 1945, 2^e éd., 1949, 2,70 NF.

Fais ce que je te dis, 2^e éd., revue et augmenté, Ed. du Scarabée, 1961, prix 4,80 NF (réédition considérablement augmentée de l'ouvrage paru sous le même titre en 1950).

— *Leçons de Pédagogie*, Presses Universitaires de France, 1950, 8 NF.

— *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, Presses d'Île de France, 1950, 2,50 NF.

— *La vie sociale de l'enfant*, éd. du Scarabée, 1950, 4 NF.

— *L'éducation nouvelle*, éd. Delachaux et Niestlé, 1950, 6 NF.

— *L'enseignement de la grammaire*, éd. Delachaux et Niestlé, 1952, 2,70 NF.

— *La formation de l'éducateur*, Presses Universitaires de France, 1952, 6 NF.

— *La culture intellectuelle*, Presses d'Île de France, 1954, 5 NF.

— *Pédagogie de l'apprentissage*, Presses Universitaires de France, 1959, 6 NF.

— *Dans les cahiers de l'École Nouvelle Française :*

n^o 3 — *L'expression dans l'éducation nouvelle* (1951).

n^o 11 — *L'étude sociale* (195).

n° 24 — *Petite chronologie de l'éducation nouvelle* (1954).

n° 28 — *Réflexions pédagogiques* (1954).

n° 30 — *L'intérêt* (1955).

n° 36 — *Le rôle du maître* (1955).

n° 46 — *Les sanctions* (1956).

n° 55 — *De l'obéissance considérée comme une vertu* (1957).

n° 63 — *La correction* (1958).

n° 72 — *La vocation pédagogique* (1959).

n° 80 — *Petit guide pour l'éducation nouvelle* (1960).

n° 81 — *La traduction* (1960).

n° 84 — *Adolphe Ferrière* (1961).

n° 90 — *Qu'est-ce qu'expliquer ?* (1961).

Tous ces numéros sont disponibles au prix de 2 NF.



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE
32, rue du Calvaire, Saint-Cloud (S.-&-O.)