

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 225-236.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

ROGER COUSINET

(1881 — 1973)

Louis Raillon¹

« L'éducation ne peut plus être une action exercée par un maître sur des élèves, action qui s'est révélée illusoire ; elle est en réalité une activité par laquelle l'enfant travaille à son propre développement, placé dans des conditions favorables et avec l'aide d'un éducateur qui n'est plus qu'un conseiller pédagogique. Il suit que *les méthodes actives sont des instruments, non d'enseignement, mais d'apprentissage*, que ces instruments doivent être mis exclusivement entre les mains des élèves et que, qui les introduit dans sa classe accepte de ne pas s'en servir, et renonce pour autant à enseigner. »

Ainsi, en 1954, dans un congrès d'éducateurs, Cousinet exprimait, sous une forme concise et quasi brutale, le message qu'il n'a cessé de diffuser dans la seconde moitié de sa longue vie, après avoir expérimenté longuement les conditions concrètes de l'Éducation nouvelle. Dans la pensée de Cousinet, cette substitution de l'apprentissage par l'élève à l'enseignement du maître ne supportait aucun compromis. Pour lui, l'introduction, dans l'école, de l'Éducation nouvelle suppose avant tout un changement radical de l'attitude pédagogique du maître dans ses rapports avec ses élèves. Ce radicalisme était à la fois séduisant et difficile à admettre, mais il s'appuyait sur une longue expérimentation ; par la même il faisait ressortir le caractère scientifique d'une pédagogie fondée sur une véritable connaissance de l'enfant et des lois de son développement. Mais la résistance à son propos ne l'étonnait guère. Avec beaucoup d'humour il remarquait : « Nous sommes bien difficiles à satisfaire, notre humeur n'étant guère d'accord avec nos principes. Nous faisons notre possible pour que les enfants apprennent à se passer de nous, et nous avons de la peine toutes les fois qu'ils y arrivent. » (Cousinet, 1954).

Qui était donc cet homme ? Quelle expérimentation avait-il menée ? A quelles conclusions avait-il abouti ? Son œuvre, ses idées sont-elles encore intéressantes pour les éducateurs d'aujourd'hui ? Ce sont là les questions auxquelles voudrait répondre, d'une manière forcément concise, l'étude que voici.

L'itinéraire de Roger Cousinet

Vingt et un ans à Paris, en 1902. Après son baccalauréat, Cousinet complète ses études classiques par trois années de classe préparatoire à l'École Normale Supérieure. Il n'entre pas à Normale, mais s'inscrit à la Sorbonne pour obtenir sa licence de lettres et passer, dans le même temps, le brevet élémentaire requis pour enseigner cinq ans dans une école primaire. Ce jeune bourgeois, issu d'un milieu artiste, cultivé, décide de préparer le concours de l'Inspection Primaire. Années intenses d'apprentissage auprès des enfants dont il observe systématiquement les réactions, dans la classe, mais aussi dans la cour de récréation. Plus qu'à l'écolier, il s'intéresse à l'enfant libre, dans ses jeux, dans ses rapports complexes avec les autres enfants ; il commence sur *la vie sociale des enfants* une thèse de doctorat avec

Durkheim. Dans le même temps, il collabore avec Alfred Binet qui élabore son test d'intelligence et fonde la pédagogie expérimentale. Il devient le rédacteur en chef d'une revue pédagogique, *L'éducateur moderne*, occasion de rencontrer et de publier Decroly, Claparède, Ferrière, de rendre compte des travaux de Maria Montessori, de publier des résumés en français des travaux de Dewey et de Stanley Hall. En 1910, il est nommé inspecteur primaire : à ce titre il a la responsabilité d'une centaine d'écoles publiques. Il exercera cette fonction jusqu'en 1942, successivement dans l'Aube, les Ardennes, la Seine-et-Oise (près de Paris).

1920. Avec une poignée d'instituteurs volontaires, Cousinet expérimente sa méthode de travail libre par groupes. Son hypothèse de départ est simple : les enfants sont capables d'organisation, d'effort, de persévérance pour des activités qui leur plaisent, comme les jeux. Pourquoi ne montreraient-ils pas les mêmes qualités pour des travaux qu'ils seraient à même de choisir et de conduire par eux-mêmes ? Au lieu d'enseigner, le maître prépare des documents, des objets, des plantes, des minéraux. Très vite, les enfants apportent les objets qui les intéressent. Le maître propose aux enfants de former librement de petits groupes de travail ; nous entrerons dans les détails un peu plus loin.

Parmi les activités que choisissent les enfants, Cousinet propose, à l'imitation de Tolstoï, la rédaction de textes d'enfants, *L'oiseau bleu* (1920-1928) ce qui lui vaut une mauvaise réputation au Ministère de l'Instruction publique dont il dépend.

Dans le même temps, Cousinet participe activement aux congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle où il noue des contacts avec des éducateurs des pays les plus divers ; il anime, en France, le mouvement Nouvelle éducation qui, de 1921 à 1939, publie un très riche *Bulletin*, édite plusieurs livres écrits par des enfants, organise chaque année des congrès auxquels participent tous les novateurs en éducation.

1944. Fin de la seconde guerre mondiale. Cousinet a 63 ans ; il a terminé sa carrière d'Inspecteur, mais commence une seconde carrière : il enseigne la pédagogie à la Sorbonne jusqu'en 1959. Il fonde, avec F. Chatelain, l'association L'École nouvelle française, ouvre l'école expérimentale de *la Source* et rédige ses ouvrages où il condense sa riche expérience. C'est une période de rayonnement international. En 1964, il fonde, avec l'auteur de ces lignes, sa quatrième revue, *Éducation et Développement*, et ne cesse d'écrire que lorsqu'il devient aveugle, peu avant sa mort, survenue en 1973.

Une longue expérimentation : la méthode de travail libre par groupe

Avant d'être pédagogue, c'est à la psychologie de l'enfant que s'est intéressé Cousinet et notamment à la psychologie sociale. Dès 1907, dans son premier grand article, il montre que l'échange social joue un rôle décisif dans l'adéquation de la perception enfantine avec la réalité (telle que nous nous accordons à la voir) et donc dans l'élaboration de la pensée². L'année suivante, il écrit l'une des premières études consacrées à la société enfantine qui se développe en se défendant, bon gré mal gré, contre la dictature des adultes³. Il poursuit ses observations et ses recherches dans ce sens en préparant sa thèse qui sera interrompue par la première guerre mondiale et le décès de Durkheim en 1917. Et, en expérimentant le travail des enfants par groupes, il observera constamment leurs réactions. En demandant au maître de descendre de l'estrade et de changer de comportement, il fait varier le climat de la classe et en constate les effets sur le comportement des enfants. Ainsi la méthode qu'il met au point se réfère constamment à la psychologie de l'enfant.

FONDEMENTS PSYCHOLOGIQUES

« L'enfant est un être à activité scientifique », écrit Cousinet, en 1931. Pour arriver à cette formule précise, il a accumulé les observations parallèlement à celles d'autres chercheurs,

notamment Charlotte Bühler⁴. Sans doute a-t-on observé avec minutie les jeux des enfants. Mais « il paraît désormais difficile de continuer à affirmer que le jeu soit l'activité naturelle de l'enfant. Si éloigné qu'elle en soit, elle est plus proche de notre travail que de notre jeu ; on y trouve l'application, l'amour de la difficulté, la conscience de l'utilité, avec la joie. L'enfant unit le sérieux et la gaieté, qui, pour nous, sont devenus contraires. C'est peut-être ici la caractéristique la plus nette de son activité, d'où découlerait tout le reste. Il n'aime pas précisément jouer, il aime travailler en s'amusant, il s'amuse à travailler. C'est ce qui nous le rend si difficile à comprendre, si difficile à aider par l'éducation, mais si éduicable et si prêt, le jour venu, pour notre forme de travail ». Et il reste, sans doute, chez les enfants une tendance au jeu analogue à celle des adultes : « Favorisez chez eux l'activité la plus conforme à leur activité naturelle, permettez-leur de *faire quelque chose* précisément de la manière dont ils le désirent, bref laissez-les vivre naturellement, et vous voyez qu'à certains moments ils abandonnent cette activité pour se livrer au jeu. L'explication en est sans doute fort simple : le jeu est une régression, un retour à des occupations plus faciles »⁵.

Or l'activité naturelle de l'enfant le conduit manifestement, en faisant une construction, à découvrir les lois fondamentales de la physique par exemple. Il découvre les exigences de la matière : un bonhomme de plastiline se fait autrement qu'un bonhomme en papier, un château de sable obéit à d'autres lois techniques qu'un palais de bois. Et par bien d'autres observations, Cousinet aboutit à ce constat : « l'enfant est un être à activité scientifique ».

L'enseignement, par sa nature, stoppe l'activité créatrice de l'enfant. Le premier contact avec l'enseignement est une *inhibition* tant au plan de l'activité physique, puisqu'il faut rester assis, immobile, qu'au plan spirituel, puisqu'il est interdit d'interroger le maître et de communiquer avec autrui. L'enseignement empêche l'enfant de se former. Et Cousinet de noter, avec une logique implacable : « Ce n'est plus à la transformation, mais à la disparition de l'enseignement que la psychologie de l'enfant conduit »⁶.

Il ne s'agit plus en effet d'enseigner (les enfants) mais de préparer un milieu vivant, comme un savant prépare dans un laboratoire la solution où pourra vivre et croître un organisme... De pédagogique, le problème devient psychologique, ou même, biologique.

L'instrument de travail, c'est la méthode... La méthode doit passer du maître à l'élève. Elle n'est plus du tout « le procédé ingénieux que découvre ou utilise le maître pour enseigner. Elle est l'outil dont l'enfant apprend à se servir pour travailler »⁷.

Roger Cousinet travaille pour l'école primaire qui accueille les enfants de 6 à 12 ans. Or, le début de la maturation sociale se situe vers 8-9 ans. A cet âge-là — et c'est là un deuxième fondement psychologique — l'enfant prend conscience des autres enfants. « Cette prise de conscience est fortifiée par le rôle nouveau que joue le langage dont à cet âge, seulement, semble-t-il, apparaît la véritable fonction, qui est sa fonction sociale, la communication entre des pensées individuelles »⁸. L'enfant sort, peu à peu, du globalisme. Grâce au langage qui définit les moments successifs d'une évolution, l'analyse devient possible. « En fait, nous voyons toujours ces premières tentatives d'explication analytique s'accompagner de gestes et de paroles. L'enfant mime l'activité supposée et en désigne par des mots les divers éléments. Mais ici interviennent les gestes et les mots des autres enfants. [...] Chacun apporte ses mots, des mots différents (qui parfois désignent la même chose, mais il n'importe) et comme chacun perçoit désormais, dans toute sa signification, le langage qu'il entend, les mots qui désignent des explications se heurtent et s'opposent [...] il faut regarder de plus près, reprendre sa propre analyse, la vérifier ou y incorporer les explications d'autrui ».

C'est là l'origine de ces interminables discussions qui s'engagent entre camarades arrêtés devant une automobile ou une foreuse électrique, discussions qui ont pour objet, d'abord, la recherche de la cause initiale du mouvement. Puis cette cause une fois trouvée, ou acceptée par tous, « on la suit à travers le mécanisme, telle qu'elle se manifeste d'un élément à

un autre, jusqu'à ce que, de la cause première, on soit arrivé au mouvement dernier : roue qui glisse sur le rail, hélice qui tourne, impression qui se produit sur le papier, après quoi l'esprit est satisfait »¹⁰.

Poursuivant son analyse, Cousinet montre que les effets de la socialisation sont non seulement bénéfiques sur le plan intellectuel, mais aussi au plan de la personnalité : l'enfant, toujours prêt à poser et à imposer son interprétation, apprend à se défier de lui-même. Il impose moins mais propose. Il apprend à s'exprimer avec précision, à écouter et à comprendre autrui. Il apprend à vivre socialement, c'est-à-dire à enrichir sa pensée de l'apport des pensées d'autrui.

L'étude psychologique conduit donc à la pédagogie de groupe. Ne pas écouter la psychologie, c'est imposer aux enfants un mode de vie qui ne leur convient pas. Or si un enfant est privé, à un stade de son évolution, de l'aliment correspondant à ce stade, ou bien il dépérit, ou bien il compense cette activité refoulée, ou encore il s'efforce d'agir en marge de l'adulte.

C'est là l'origine des incidents traditionnels des classes ordinaires. L'enfant s'obstine dans son développement social : il « souffle », il « copie », il parle et le maître passe presque moins de temps à parler lui-même qu'à empêcher ses élèves de parler. Malgré les apparences, les groupes demeurent avec leurs meneurs, leurs boucs émissaires, et luttent sournoisement contre le maître par toutes sortes de manifestations : chahuts, jeux divers. Par ailleurs la classe est édifiée sur de fausses valeurs : programmes (établis sans lien avec les intérêts enfantins), examens, interrogations, position du maître qui devient juge... Le travail par groupes va permettre une vie normale.

LA METHODE

Il s'agit de restituer aux enfants la liberté dont ils jouissaient avant leur entrée à l'école : il faut donc qu'ils y trouvent, en y entrant, le plus grand nombre d'activités possible à choisir¹¹.

Outre sa préparation psychologique (il doit décider de ne plus faire de « leçons »), le maître doit prévoir le matériel pour chaque activité et savoir s'en servir. Quand tout est prêt, le maître invite les enfants à se répartir en groupes, « conformément à leurs habitudes de jeu et à leurs sympathies naturelles, absolument à leur gré ».

La constitution des groupes peut prendre du temps. Les enfants font des expériences précieuses en apprenant à reconnaître ceux avec qui ils peuvent travailler. Il n'y a aucune règle quant au nombre par groupe (en fait, six en moyenne) ni à la stabilité des groupes (des changements peuvent toujours intervenir).

Les groupes d'enfants se disposent dans une aire de la classe qui devient, en quelque sorte, leur maison, même si l'intervalle qui la sépare d'une autre maison est presque fictif. Les groupes collectionnent vite, à côté de leurs travaux, des plantes, des animaux : il est bon qu'ils disposent de casiers établis le long des murs.

Le maître informe les enfants qu'ils peuvent choisir entre les différentes activités préparées pour eux et leur indique la méthode de travail. Cette méthode, très simple, diffère quelque peu selon qu'il s'agit des activités de création ou des activités de connaissance.

Sous la rubrique « activité de création », Cousinet classe le travail artistique, le jeu dramatique, le travail manuel. En ces domaines, la liberté est totale. Souvent les groupes éclatent car la rédaction d'un poème ou l'exécution d'un tableau sont affaire d'expression personnelle. L'attitude du maître doit être de compréhension et de sympathie : « Il faut qu'il aime cette activité comme il doit aimer toutes les autres, qu'il ait du plaisir à voir ses élèves créer, même des œuvres naïves et maladroitement, qu'il s'abstienne de les juger... qu'il encourage les enfants, qu'il s'entretienne avec eux de leurs œuvres, leur demande ce qu'ils ont voulu faire, s'ils croient avoir bien exprimé ce qu'ils voulaient dire »¹².

La rubrique « activités de connaissance » comporte trois sortes de travaux d'ordre intellectuel : le travail scientifique, le travail historique, le travail géographique. Ici, les enfants reçoivent du maître quelques règles élémentaires qui constituent « les règles du jeu » et qui sont les suivantes : 1) Le travail consiste à observer les objets, les documents et à rédiger les observations communes sur le tableau du groupe. Le seul impératif matériel est que chaque groupe doit disposer d'un tableau, outil nécessaire à la rédaction collective. 2) Le travail, une fois réalisé, est présenté au maître qui en vérifie la correction orthographique en respectant les consignes suivantes : le maître signale qu'il y a des mots mal orthographiés ; si c'est nécessaire, il intervient une deuxième fois, en soulignant les mots fautifs ; il les corrige enfin, sans donner d'explication, sauf si celle-ci est demandée. 3) Le travail est recopié sur le cahier du groupe, illustré au besoin et présentée au maître. 4) Le travail écrit est résumé sur des *fiches* d'analyse.

Peu à peu les fiches comportent les mêmes rubriques et les enfants deviennent capables de les préparer à l'avance. L'établissement de ces fiches amène tout naturellement à l'idée d'un classement, puis à la confection de tableaux synoptiques.

Mais revenons sur les différents champs de travail.

Le *travail scientifique* initie à l'étude des animaux, des plantes, des phénomènes météorologiques (pluies, températures, tempêtes), des minéraux, des machines simples, des objets les plus divers. Les groupes, d'ailleurs, apportent très vite en classe ce qui les intéresse.

Le *travail historique* est centré sur l'histoire des choses. Cousinet a particulièrement réfléchi à l'enseignement de l'histoire¹³. Non seulement l'histoire politique, celle des gouvernements et des guerres, est nocive, mais elle n'est pas à la portée des enfants, alors que les enfants, connaissant les choses, sont susceptibles de s'intéresser à leur histoire, c'est-à-dire à l'étude de leurs transformations successives. Cousinet a dressé tout un catalogue de l'histoire des choses dont les thèmes sont l'habitation, les vêtements, les moyens de transport et de communication, l'enseignement, l'agriculture, l'industrie, le commerce, etc. Il n'y a, bien entendu, aucun ordre préférentiel. Point important : il faut partir de l'observation des choses dans leur état actuel. Ainsi, si un groupe s'intéresse à l'histoire de l'habitation, il lui est conseillé d'étudier d'abord la maison d'aujourd'hui dans ses différents aspects. Ensuite le matériel sur lequel travailleront les enfants, ce sont des documents, des images. Le maître doit avoir, dans sa phase de préparation, le souci d'en réunir un grand nombre : cartes postales, figures découpées dans les livres, etc. La description est ici davantage que la simple notation d'une observation. Il s'agit d'un rapport fait à l'aide de l'observation de plusieurs documents. Le travail historique demande une véritable construction.

Cela dit, la méthode évoquée plus haut s'applique aussi ici : les travaux sont condensés sur des fiches, les fiches sont classées et l'on aboutit à des tableaux synoptiques qui présentent, par des exemples, l'histoire du costume à travers les grandes époques du passé.

Le *travail géographique* requiert, comme matériel d'observation, des cartes à grande échelle, des indicateurs de chemins de fer, d'autocars, de lignes aériennes ... mais aussi des plans de la ville, des cartes de la région. Activités possibles : décrire des voyages imaginaires vers tel pays, objet d'intérêt pour tel groupe, en utilisant les cartes, les indicateurs, les documents. Établir le plan de l'école, d'un monument, la carte de la région.

La question de la méthode appelle plusieurs remarques.

Bien entendu, la liberté présidant aux travaux, des interactions entre les différentes activités qu'on vient d'évoquer peuvent se produire, notamment entre les activités de connaissance et artistiques : par exemple des dessins, des aquarelles, des modelages, des maquettes peuvent accompagner la production écrite. La confection de costumes de poupées ou de marionnettes peut illustrer l'histoire du costume.

Il est à noter que la méthode ne fait aucune place à l'enseignement de la grammaire. Ce n'est pas un oubli : « cet enseignement, écrit Cousinet, ne correspond à aucun intérêt de

l'enfant à l'âge considéré »¹⁴. Si les enfants, par extraordinaire, manifestaient un intérêt pour cela, ils procéderaient comme pour les autres genres de travaux : observation et analyse des mots, classement, construction d'une première grammaire. Sur 40 classes d'expérimentation, cela s'est produit une fois.

Il est à remarquer également qu'à part les textes libres (non seulement quant à leur forme et leur contenu, mais à leur existence même, contrairement à beaucoup de classes actives où le texte « libre » est *prévu* dans l'horaire) la rédaction, comme exercice littéraire, n'est pas prévue. « La composition française, la rédaction sont des exercices d'adolescents » écrit Cousinet. En revanche, le langage est constamment cultivé, exercé : sur le plan oral comme par écrit, puisque l'on échange dans les groupes et l'on travaille à établir des *textes écrits*, aussi clairs, précis, voire nuancés que possible. Dans la composition française, on demande aux enfants de développer un sujet : on les invite à dire quelque chose alors qu'ils n'ont rien à dire. Alors que toutes les fois qu'ils analysent et décrivent un fait scientifique, historique ou géographique, ils apprennent à exprimer leur pensée avec précision et à rédiger avec clarté. Quant à l'orthographe, « à l'âge pré-grammatical, la faute est pour Cousinet un faux mouvement » ; la correction systématique suffit à créer des réflexes durables.

Une autre discipline n'est pas prévue dans les activités de connaissance : l'arithmétique. Elle n'est pas prévue de façon explicite mais apparaît et se développe au fur et à mesure de l'émergence des besoins que suscitent le travail manuel, le travail ménager et l'entretien de la maison. « Dans bien des cas, constate Cousinet, un intérêt spontané s'est manifesté pour ce travail indépendamment de toute application. Des enfants, s'apercevant qu'ils s'acquittaient maladroitement et avec trop de lenteur d'opérations arithmétiques nécessitées par d'autres travaux, se sont imposé la tâche de faire des multiplications ou divisions et, pendant *plusieurs mois*, en ont effectué de plus en plus difficiles, à raison de 15 ou 20 par jour. Des petites filles, ayant pris goût aux opérations assez simples que nécessitaient l'achat de tissus, la coupe et la confection de vêtements, ont inventé et résolu des problèmes de cette nature de plus en plus compliqués »¹⁵.

LES RESULTATS

Cette méthodologie précise, soucieuse des détails concrets, a été mise au point dans des écoles publiques de campagne ou de villes où il n'était pas possible d'engager des frais. Il ne s'agit pas d'un rêve utopique, mais d'un modèle élaboré et appliqué, de 1920 à 1942, dans une quarantaine de classes différentes. Ainsi, dans une école de filles, à Savigny-sur-Orge, près de Paris, une institutrice a pu garder ses élèves et les faire travailler de la sorte sept années de suite.

Faisant le bilan de cette longue expérimentation, Cousinet note d'abord que les enfants n'ont jamais été inactifs et qu'ils « n'ont pas perdu de temps à écouter un enseignement qu'ils n'avaient pas sollicité, encore moins à entendre des camarades réciter des leçons ou répondre à des interrogations ». A la lecture de cette appréciation inattendue, on décèle vite, sous l'apparence de l'humour, une vérité que les adultes sont peu portés à observer et à admettre. Si l'on tient compte de tous ces discours auxquels les écoliers sont plus ou moins attentifs, de tous les temps morts provoqués par les rappels à l'ordre, les règlements disciplinaires, sans parler des exercices peu ou très peu « rentables » comme la dictée, on doit admettre, en effet, que l'école traditionnelle et obligatoire fait perdre beaucoup de temps aux enfants.

Sur le plan du bilan, Cousinet signale que la moyenne des travaux écrits par chaque groupe a été de 30 par mois (soit plus d'un par jour de classe), sans compter la rédaction des fiches et des tableaux récapitulatifs.

L'évaluation des connaissances s'est révélée elle aussi positive. Ainsi lorsque la méthode a été introduite dans les classes au terme desquelles on passe l'examen du certificat

d'études (plus de 50 % des élèves de l'école publique quittent celle-ci sans avoir obtenu ce diplôme), les enfants ont constamment été plus nombreux à être reçus à l'examen et toujours avec des notes très élevées en *sciences* et en *composition française*. Cette dernière notation ne manque pas d'intérêt quand on sait la position particulière de Cousinet sur ce point.

Sans aucun enseignement de la grammaire, l'orthographe s'est considérablement améliorée dans les classes, la moyenne des fautes passant, par exemple, dans une classe de cours élémentaire, de 9,04 % en octobre à 3,8 % en juillet¹⁶.

Sans doute est-il impossible de procéder à d'étroites comparaisons, année par année, entre des enfants qui ont suivi un programme et d'autres qui ont travaillé sans programme. Mais les comparaisons globales sont à l'avantage de ceux qui ont procédé selon la méthode du travail par groupes :

le travail d'analyse (qu'il s'agisse d'une fleur, d'un insecte, d'une machine, d'un phénomène géographique...) favorise le développement intellectuel ;

l'organisation en groupe aide à la maturation mais aussi à la persévérance. La « paresse » s'élimine ;

la vie morale y trouve également son compte : on apprend tout naturellement dans une société d'égaux à respecter le travail des autres, à ne pas les gêner, à rendre service.

Le plus grand profit que les enfants retirent d'une pareille scolarité, c'est d'avoir certes appris beaucoup de choses, mais c'est surtout d'avoir appris à apprendre. Sans doute, au cours des longs cursus universitaires, les meilleurs, qui sont souvent les privilégiés, ont toujours fini par acquérir une méthode, mais ce qui était réservé à un petit nombre, Cousinet veut qu'on l'offre à tous les enfants.

Une vision synthétique de l'éducation nouvelle

Au début des années 20, quand il a commencé à expérimenter sa méthode, l'inspecteur Cousinet a été pris pour un fou. Le préfet de l'Aube a demandé son exclusion du département et le Ministère l'a nommé dans les Ardennes. Il a continué son travail de défricheur et si on l'a laissé faire, c'est sans doute parce que sa renommée, au sein de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, était devenue considérable. Sa méthode sera d'ailleurs mieux connue à l'étranger qu'en France. Nul n'est prophète en son pays.

Après la seconde guerre mondiale, le voici professeur à la Sorbonne. Il enseigne ce qu'il pense être la vérité, une vérité vérifiée par l'expérience. Le climat est d'ailleurs beaucoup plus favorable et, la mode s'en mêlant, beaucoup de gens se réclamèrent de l'Éducation nouvelle.

Mais Cousinet n'aime pas qu'on se paye de mots. Il dénonce les « faux amis de l'Éducation nouvelle qui, ayant gardé intact l'esprit de l'éducation d'autrefois, s'emparent d'un certain nombre de procédés nouveaux qu'ils ont pillés ça et là et les font servir à maintenir cet esprit et à les aider dans leur tâche à laquelle d'ailleurs ils ne changent rien. C'est ainsi que tel maître répartit ses élèves en plusieurs « équipes » et donne à chaque équipe un exercice de grammaire à faire ou un devoir d'histoire et affirme et se persuade quelquefois qu'il a introduit dans sa classe le travail par groupes. Tel autre entrelarde son exposé de questions incessantes et pense utiliser une méthode active. Tel autre insère dans son emploi du temps, à un jour et une heure prescrits, un exercice d'expression "libre". Tel autre organise une promenade scolaire avec un programme d'observations qu'il a d'avance strictement fixé et donne à cet exercice imposé le nom pompeux et plus « genre éducation nouvelle » d'étude du milieu. Et ainsi de suite »¹⁷.

Cousinet ne se contente pas de dénoncer les caricatures de l'Éducation nouvelle, il en explique, dans son enseignement et dans son ouvrages, le véritable objet. Passant en revue l'histoire de ce mouvement international, en remontant à ceux qu'il considère comme ses

inventeurs (Rousseau, puis Tolstoï) et en évoquant ses fondateurs (Dewey, Stanley Hall et leurs successeurs), il dégager ce qu'il y a de commun — et donc d'essentiel — à travers des organisations et des systèmes différents.

L'Éducation nouvelle, c'est avant tout un *esprit* qui reconnaît, dans l'enfant, une personne en auto-développement. Ce développement requiert des conditions favorables, la première d'entre elles étant un climat de liberté. Comme tous les êtres vivants, l'enfant progresse en échangeant avec le milieu dans lequel il vit ; le rôle de l'éducateur, dans cette perspective, c'est de construire pour l'enfant un milieu qui réponde le plus parfaitement possible à ses besoins. Cherchant une métaphore propre à exprimer cette conception, Cousinet récuse celle, classique, du jardinier pour celle de l'hygiéniste. Il est évident que le rôle de l'éducateur-hygiéniste est tout à fait différent de celui de l'enseignant et que son recrutement, sa formation doivent revêtir des formes différentes.

C'est donc l'esprit qui est important, la méthode n'étant qu'un instrument de travail, un outil dont l'enfant apprend à se servir pour travailler. Le rôle du maître est de favoriser cette rencontre de l'enfant-apprenti et de la méthode qui lui convient. C'est, en étudiant chaque jour les enfants davantage, de découvrir ou d'améliorer la méthode que l'on met à leur disposition.

Entrant délibérément dans cette voie, Cousinet étudie, dans son dernier livre¹⁸ la psychologie de l'apprentissage. Ce qui distingue radicalement l'apprentissage du conditionnement, c'est la connaissance de l'objet à atteindre. On ne s'intéresse qu'à ce que l'on connaît, plus ou moins clairement (centre d'intérêt). L'enfant a appris à marcher parce qu'il a vu marcher. Son effort est déclenché par la clarté de l'objectif et inspiré par l'imitation.

Or ces conditions ne sont pas réalisées à l'école. A l'exception du calcul, tous les savoirs scolaires sont entièrement inconnus des enfants qui ne peuvent donc les désirer. Par ailleurs, le maître-qui-enseigne ne constitue pas un modèle à imiter. Il faut donc trouver des situations propres à déclencher la connaissance de l'objet et l'intérêt. Par exemple, écrit Cousinet, « la prise de conscience orthographique apparaît à partir du moment où celui qui écrit présente à d'autres ce qu'il écrit ». Dès lors et surtout si la communication écrite devient fréquente, l'apprentissage, la recherche se mettent en route. Par exemple dans le travail par groupes : « Je pense, poursuit Cousinet, aux innombrables discussions orthographiques dont j'ai été témoin, avec recours au dictionnaire et finalement, quand il le fallait, arbitrage du maître. Ces discussions constituent de véritables exercices »¹⁹. L'imitation est favorisée par le comportement du maître qui dit « cherchons » et consulte avec les enfants le dictionnaire et la grammaire.

Il est sans doute plus facile de favoriser l'apprentissage des « savoirs opératoires » (ou savoir-faire) que sont la lecture et l'écriture, car l'enfant peut en voir l'utilisation. Mais l'école veut transmettre une série de savoirs bruts (physique, chimie, histoire, etc.). Il n'est d'autre solution que de transformer ce savoir brut en savoir opératoire : c'est ce qu'a tenté avec succès la méthode de travail libre par groupes qui présente aux enfants comme instruments de travail des objets, des documents. Cousinet est très lucide sur ce transfert : « La valeur de cet apprentissage historique ne réside nullement dans l'entrée en possession — conformément au sens scolaire du mot "apprentissage" — de *connaissances*. Elle réside dans le travail effectué par l'élève pour examiner, comparer, classer, assembler un certain nombre de documents mis à sa disposition ou trouvés par lui afin d'arriver à *construire*, non pas du tout *acquérir* »²⁰. Cela est rigoureusement exact. Il n'empêche que, par surcroît, les élèves acquièrent des connaissances plus solides que s'ils avaient ingurgité le programme.

Actualité du message de Cousinet

Cousinet avait raison de dire que l'Éducation nouvelle comptait de « faux amis » dans les années de l'après-guerre. Les faux amis ne résistent pas à la durée. Dans un pays comme la France, l'Éducation nouvelle est encore aujourd'hui pratiquée par des éducateurs volontaires, militants, mais qui sont forcément une minorité.

Pour parler clair, le mouvement de l'Éducation nouvelle n'a pas réussi à convaincre les dirigeants de l'institution scolaire de changer de pédagogie. Pour une personne étrangère aux usages du monde scolaire, cet échec ne peut signifier que l'inadéquation des méthodes nouvelles. Si elles avaient fait la preuve de leur efficacité, on les aurait adoptées. C'est d'ailleurs là le raisonnement que tiennent beaucoup d'éducateurs de pays en développement.

En fait, les choses sont plus complexes. Trois raisons me semblent rendre compte de « l'échec » de l'Éducation nouvelle

- Les enseignants, par définition, se recrutent parmi les anciens « bons élèves », c'est-à-dire ceux à qui le système traditionnel a réussi. Il leur est psychologiquement très difficile de ne pas reproduire le modèle ancien.
- Sans toujours se l'avouer, les parents et les maîtres ont peur de la *liberté* de choix et d'allure qu'implique, pour les enfants, la pratique de l'Éducation nouvelle. Permettre à des personnalités de se développer d'une façon originale, cela va à l'encontre de l'idéal humain et professionnel que les adultes ne peuvent s'empêcher de projeter sur eux ; de leur côté, les États modernes, même démocratiques, souhaitent que l'école contribue à former des citoyens standardisés.
- Le modèle universitaire est plus que jamais prégnant sur l'école. Le maître de l'école élémentaire mime (même si cela n'est pas conscient) le professeur d'Université qui transmet un savoir hautement spécialisé. Ce sentiment d'appartenance à la même institution, qui possède une unité profonde²¹, est d'autant plus ancré que l'école élémentaire d'aujourd'hui prépare à de longues études un plus grand nombre d'enfants qu'autrefois l'école populaire.

En effet, les nations les plus riches ont prolongé la scolarité obligatoire. Mais cette mesure comporte, à côté d'effets heureux, des conséquences très dures : une proportion importante d'enfants et d'adolescents (jusqu'à 30 %) se trouve en situation d'échec. Face à une telle situation, la recherche pédagogique se consacre surtout à la didactique des disciplines enseignées. Cet exclusivisme didactique repose sur un postulat : le système peut être indéfiniment amélioré, sans aucun doute. Mais on peut améliorer une automobile ; on ne la transformera pas, pour autant, en un avion. C'est un autre système. Cousinet ne disait pas autre chose quand il assurait que « l'éducation ne peut plus être une action d'enseignement », mais un système différent. Ce message que d'aucuns prenaient pour un paradoxe, nous devrions l'entendre aujourd'hui.

Notes

1. Louis Raillon (France). Directeur de la revue *Éducation et développement* (1964-1980) et ancien Rédacteur en chef de la revue *Educateurs* (1946-1959). Parmi ses principaux ouvrages, citons : *Éducation de plein vent* ; *L'argent problème d'éducation* ; *Comment animer une association* ; *L'enseignement ou la contre-éducation, essai de pédagogie fondamentale* ; *Roger Cousinet, une pédagogie de la liberté*.
2. « Le rôle de l'analogie dans la perception enfantine », *Revue Philosophique*, Paris, 1907.
3. « La solidarité enfantine », *Revue Philosophique*, Paris, 1908.
4. Auteur de *Kindheit und Jugend*, Leipzig, 1930. Le problème de l'activité de l'enfant fut au centre du congrès de la Nouvelle éducation, à Paris, fin mars 1931, avec une intervention de Elsa Kolher, collaboratrice de Charlotte Bühler, sur « L'activité des 5-6 ans », un exposé de Maria Montessori sur

- « L'activité de l'enfant nouveau » et de Roger Cousinet sur « Le jeu et le travail ».
5. « Le jeu et le travail », dans: *La Nouvelle Éducation*, Paris, juillet 1931.
 6. *Une méthode de travail libre par groupes*, 3^e édition, 1967, p. 24.
 7. *Ibid.*, p. 27.
 8. *Ibid.*, p. 37.
 9. *Ibid.*, p. 27-38.
 10. *Ibid.*, p. 39. Il est à noter que Jean Piaget, à propos des méthodes de travail par groupes, a émis des « réflexions psychologiques » tout à fait analogues. Cf. *Le travail par équipes à l'école*, enquête du Bureau international d'éducation, Genève, 1935 (Textes de Jakiel, Piaget, Petersen, Cousinet).
 11. Ce qui justifie le titre de l'étude de Giustino Broccolini : *Roger Cousinet, pedagogista della libertà*, Rome, Armando Armando, 1968.
 12. *Une méthode*, *ibid.*, p. 123.
 13. De 1920 à 1922, il publie dans le journal pédagogique *L'École et la Vie*, une série d'études sur l'histoire des choses. Il intervient dans le même sens au Congrès international d'éducation morale (Genève, 1922) : « Une histoire des choses est nécessairement internationale et, par cela seul, elle enseigne la solidarité comme l'histoire politique enseigne le nationalisme ». Sa communication figure dans *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1922. En 1950, il reprend ces différents thèmes dans *L'Enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*.
 14. *Une méthode*, *ibid.*, p. 76.
 15. *Ibid.*, p. 68.
 16. *Ibid.*, p. 90.
 17. *L'Éducation nouvelle*, 1950, p. 86.
 18. *Pédagogie de l'apprentissage*, 1959.
 19. *Ibid.*, p. 45.
 20. *Ibid.*, p. 100.
 21. Cette unité peut se concevoir, même si l'âge et le statut des « apprenants » requièrent l'utilisation de systèmes pédagogiques différents. Sur cette notion de système pédagogique, je renvoie à mon étude : Louis Raillon, *L'enseignement ou la contre-éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

Œuvres de Roger Cousinet

Une méthode de travail libre par groupes, Paris, Éditions du Cerf, 1945, 3^e éd., 1967.

La vie sociale des enfants, essai de sociologie enfantine, Paris, Éditions du Scarabée, 1950.

L'Éducation nouvelle, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1950.

L'enseignement de la grammaire, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1952.

La formation de l'éducateur, Paris, Presses Universitaires de France, 1952.

La culture intellectuelle, Paris, Presses de l'Ile-de-France, 1954.

Pédagogie de l'apprentissage, Paris, Presses Universitaires de France, 1959.

Fais ce que je te dis, Conseils aux mères de famille, 2^e édition, Paris, Scarabée, 1961.

Plusieurs œuvres de Roger Cousinet ont été traduites en espagnol (Buenos Aires, éditions Losada) et en italien (Florence, La Nuova Italia).

Sur Roger Cousinet

Broccolini, G. *Cousinet pedagogista della libertà*. Rome, Armando Armando, 1968.

Coen, R. *Cousinet e la scuola como tirocinio di vita*. Florence, Nuova Italia, 1952.

Ferraro, D. *Cousinet e l'educazione nuova*. Bologne, Leonardi, 1972.

Raillon, L. *Roger Cousinet, une pédagogie de la liberté*. Paris, Armand Colin, 1991.