CHAPITRE II

UNE SYNTHESE EXEMPLAIRE: R. COUSINET

Né en 1881, Roger COUSINET est d'abord instituteur, puis inspecteur primaire avant d'enseigner la psychologie et la pédagogie à la Sorbonne. Disciple de ROUSSEAU, sensible très tôt aux thèmes de l'Education Nouvelle, il s'engage résolument dans la voie de l'innovation pédagogique. C'est ainsi qu'il met au point une "méthode de travail libre par groupes" qu'il travaillera à populariser sur le terrain de l'école en même temps qu'il cherchera à la fonder aux plans psychologique et philosophique. C'est cet effort théorique pour constituer la pratique de groupe en système pédagogique global qui le rend, à nos yeux, exemplaire. Alors que beaucoup se contentent d'affirmations sommaires sur la nécessité de travailler en groupe et se limitent à de prudentes allusions sur la réalité de ce qui se vit dans les groupes, R. COUSINET tente, lui, d'établir un ensemble de propositions complet et cohérent. En synthétisant l'ensemble des renversements théoriques que nous avons décrits, il fait du travail par groupe bien autre chose qu'une méthode parmi d'autres; le groupe totalise pour lui l'ensemble des problèmes pédagogiques, il est proposé comme théorie générale de l'éducation. En ce sens, comme l'indique G. SNYDERS, R. COUSINET est "cohérent jusqu'au bout avec les données générales de l'Education Nouvelle" (1), il en assume

---

(1) Pédagogie progressiste, p. 98.

à la fois les exigences morales, intellectuelles, psychologiques et politiques et cherche une structure où elles puissent coexister. Sa méthode, explique W. LUSTENBERGER, "est la seule à donner à l'activité communautaire la préférence dans toutes les branches de l'enseignement, ce qui fait qu'elle se prête mieux que n'importe quelle autre à l'établissement des justes limites à assigner à l'application du principe du travail par groupes" (1). C'est donc à l'écoute de R. COUSINET qu'il nous faut nous mettre avant d'aller plus loin: l'examen de ses propositions nous permettra de mesurer les richesses du travail en groupe et, en creux, d'en saisir les difficultés. Allons-nous retrouver dans son oeuvre les dérives que nous avons repérées? S'il en était ainsi, nous pourrions observer la place qu'elles occupent dans une théorie générale du groupe et le rapport qu'elles entretiennent avec elle: constituent-elles de simples difficultés secondaires qu'un peu de rigueur et les qualités personnelles du maître permettraient d'éviter, ou sont-elles, au contraire, les conséquences nécessaires de toute pédagogie de groupe? En d'autres termes, à travers l'étude de l'oeuvre de R. COUSINET, il s'agit de savoir s'il y a une relation, et de quel ordre, entre la notion de groupe telle que nous l'avons définie et les dérives que notre propre itinéraire nous a permis de pointer.

I - FONDEMENTS DU TRAVAIL LIBRE PAR GROUPES

R. COUSINET l'indique à plusieurs reprises: pour lui, il faut opérer un retournement indispensable, inverser les termes du rapport pédagogique tels qu'ils étaient établis dans l'école traditionnelle, renverser radicalement les rapports que l'élève entretenait avec le maître, avec le savoir, avec les autres et transformer ainsi une classe fictive" en "une classe réelle"(2).

---

(1) Le travail scolaire par groupes, p. 79.

(2) R. COUSINET, la classe, in Leçons de pédagogie (R. COUSINET et coll.), p. 16.

Pour reprendre la terminologie que nous avons élaborée, il convient de transformer la classe en groupe.

Le recentrage sur l'apprenant

Dans l'école traditionnelle, dit R. COUSINET, "le savoir doit aller de l'esprit du maître à l'esprit des élèves" (1); ce mouvement gratifie le maître -"il est flatteur pour l'amour propre de présenter un trésor à l'indigent" (2) - tandis qu'il entretient la dépendance des élèves, "astreints par l'obéissance et excités par l'émulation" (3). Il y a une circulation univoque d'une vérité dont l'enseignant lui-même n'est que le vecteur. Comment s'étonner alors qu'il base le plus souvent sa pédagogie sur l'idée que la qualité de sa performance personnelle détermine le taux de réussite de l'élève? La leçon, le cours doivent ainsi se développer selon leurs logiques propres, reflétant avec le plus de rigueur possible la structure de l'objet qu'il s'agit de décrire, du problème qu'il s'agit de présenter. Dans cette perspective la première question pédagogique est celle de la rationalité du discours tenu: le maître expose: la clarté et la cohérence de ses propos sont les meilleurs garants de leur perception, de leur compréhension et de leur intégration par l'élève. Sur le plan théorique, la recherche pédagogique se limite donc à l'étude de "l'art de présenter" (4), et dans le concret, à la recherche de moyens pour obtenir "l'attention des élèves" (5). On a donc établi, dit R. COUSINET, "ces traités de pédagogie pratique, où étaient réunis les procédés permettant à l'enseignement de se communiquer de

---

(1) R. COUSINET, La classe, in Leçons de pédagogie (R. COUSINET et coll.), p. 16.

(2) ibid., p. 8.

(3) ibid., p. 5.

(4) R. COUSINET, Une méthode de travail libre par groupes, p. 13.

(5) idem.

la façon qui paraissait la plus sûre et la plus commode du maître à l'élève" (1).

Une telle conception, on le voit, est fondamentalement idéaliste, et cela à la fois dans le sens que l'usage courant a donné à ce mot, puisqu'elle ignore la réalité des situations concrètes, et dans le sens philosophique, puisqu'elle présuppose la transparence totale du réel à la raison et la rationnalisation possible de toute réalité.

Ce n'est pourtant pas directement sur ce terrain que R. COUSINET va combattre cette thèse : il s'agit plutôt, pour lui, de se demander comment s'opère l'apprentissage chez l'enfant, donc de déplacer le problème pédagogique de la cohérence du discours de l'enseignant à la constitution du savoir par l'apprenant. Ce déplacement est décisif : R. COUSINET n'est ni le premier, ni le seul à l'avoir effectué, il reste certainement un de ceux qui l'ont le mieux formalisé. Et, s'il invoque avec force la paternité de ROUSSEAU - "ROUSSEAU a été l'inventeur de L'Education Nouvelle; elle n'existait pas avant 1763, et L'Emile en contient l'essentiel" (2) -, c'est qu'il reprend effectivement à son compte la thèse essentielle de L'Emile :

> "Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente" (3).

Mais, contrairement à toute une tradition pédagogique où l'oeuvre des grands maîtres est, selon l'expression de R. LOURAU, "officiellement admirée à travers les textes littéraires mais ouvertement bafouée" (4), R. COUSINET, prend, lui, leurs principes

---

(1) R. COUSINET, Une méthode de travail libre par groupes, pp. 13 et 14.

(2) L'Education Nouvelle, p. 7.

(3) J.J. ROUSSEAU, L'Emile, Livre III, p. 186.

(4) L'illusion pédagogique, p. 16.

au sérieux et en tire les conséquences qui s'imposent. Car, si affirmer aujourd'hui "qu'il y a une grande différence entre l'information et l'enseignement" (1), et que l'ordre de l'exposition n'est pas celui de la découverte, est devenu banal, il reste que l'on n'en tire pas toujours toutes les conséquences et que certaines formules de R. COUSINET, qui ne paraissent pourtant que les prolongements logiques de cette thèse, peuvent encore faire scandale: "Si le maître veut que l'élève apprenne, il doit lui-même s'abstenir d'enseigner" (2).

Ainsi, le premier terme du renversement opéré par R. COUSINET concerne-t-il le rapport maître-élève: "Les rôles sont inversés. L'écolier n'est 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" (3).

La connaissance comme activité sociale

C'est pourquoi le second terme du renversement, corollaire direct du premier, concerne le rapport au savoir. Dans la pédagogie traditionnelle, la leçon venant du maître doit marquer l'élève de son empreinte. Par une série de procédés, le savoir est censé passer de l'extérieur à l'intérieur de l'enfant: "Ainsi la classe paraît solidement assise sur ces trois piliers: la leçon, la récitation, l'exercice. Par la leçon le maître transmet son savoir, par la récitation (et l'interrogation) il s'assure que les élèves l'ont bien reçu, par l'exercice il les prépare à s'en servir" (4).

---

(1) R. COUSINET, Une méthode de travail..., p. 18.

(2) Pédagogie de l'apprentissage, p. 78.

(3) ibid., p. 130.

(4) R. COUSINET, La classe, in Leçons de pédagogie (R. COUSINET et coll.), p. 3.

Entre le savoir et l'apprenant, s'intercalent nécessairement les cours, les exposés, les exercices; et ces médiations ne sont pas ici secondaires: dans la classe où le maître enseigne trente enfants il ne peut en être autrement. Un contact direct de chaque enfant avec le réel serait techniquement difficile en même temps qu'il ouvrirait la porte à la relativité des interprétations individuelles et rendrait trop aléatoire la perception par chacun de la vérité. Il faut donc que la leçon soit déjà ab-straite du réel, qu'elle soit proposée à tous et que chacun l'assimile de son mieux. L'enseigné, d'abord forme vide et molle, sera façonné par ce qu'il reçoit du dehors, il sera essentiellement passif.

Pour R. COUSINET, cette méthode mène à l'échec:

> "La plupart des écoliers n'acquièrent qu'une partie des connaissances et en conservent encore moins"(1).

Sur le plan même où l'enseignement traditionnel cherche l'efficacité et trouve la plupart de ses justifications idéologiques, il n'atteint pas ses buts. C'est donc qu'il faut revoir ses fondements psychologiques et se pencher sur le mécanisme d'acquisition des connaissances (2). C'est vers l'âge de neuf ans, selon lui, que" peu à peu à l'action se substitue la pensée, la connaissance des choses se présentant d'abord comme une action, non réelle mais hypothétique, sur les choses" (3); se met ainsi en place un processus de structuration de la connaissance basé sur le rapport à l'objet ou, plus exactement, sur l'action réelle ou hypothétique du sujet sur l'objet. L'éducateur doit ainsi laisser l'enfant "faire son expérience" (4); car, "c'est de ce

---

(1) Pédagogie de l'apprentissage, p. 121.

(2) cf. L'Education Nouvelle, p. 9.

(3) Une méthode de travail..., p. 35.

(4) R. COUSINET, L'Education Nouvelle, p. 110.

qu'on fait qu'on se souvient le mieux"(1), dit R. COUSINET, reprenant à sa façon la célèbre formule d'ANAXAGORE :"L'homme pense parce qu'il a une main". Il ne faudrait pas cependant interpréter cette thèse de façon mécanique: l'activité solitaire ne donne pas immédiatement accès à la connaissance. L'abstraction n'est pas un simple prolongement du geste, et R. COUSINET le reconnaît, citant un texte du psychologue genevois A. REY, pour qui le langage, "un symbolisme qui lui est préformé" (2), oblige l'enfant à désarticuler les structures tissées par l'action et établir sur un plan symbolique des superstructures qui, en retour, facilitent l'activité" (3). Cette désarticulation marque bien une rupture par rapport à l'expérience concrète et ouvre la voie à la conceptualisation. De ces constatations, R. COUSINET tire une double conséquence pratique:

- Puisque la connaissance est action sur l'objet, le rôle du maître n'est plus de penser l'objet pour imposer à l'élève une structure déjà ab-straite de l'objet; il est bien plutôt de le mettre en contact direct avec l'objet et, pour cela, il doit se contenter de préparer des matériaux de travail (4), de fournir aux enfants "un matériel, c'est-à-dire un objet ou un ensemble d'objets sur lesquels l'activité s'exerce ainsi qu'un mode d'emploi de cette activité, une méthode pour agir" (5).

- Mais, puisque cette connaissance n'est possible que par la médiation du langage, le maître doit créer la condition pour que ce langage puisse jouer son rôle: cette condition sera le travail libre par groupes. Car, chez R. COUSINET, le groupe est bien essentiellement un lieu où l'on parle, un lieu où chacun confronte sa façon de voir à celle d'autrui, où l'autre le contraint

---

(1) Pédagogie de l'apprentissage, p. 124.

(2) Une méthode de travail... p. 38.

(3) idem.

(4) Pédagogie de l'apprentissage, p. 97.

(5) Une méthode de travail..., p. 117.

par ses interpellations, voire par sa seule présence, à passer à un degré supérieur d'explicitation, de compréhension, donc d'abstraction (1). Et cela est possible puisque chacun des membres peut, au sein du groupe, s'exprimer librement au même titre que ses camarades, l'apprentissage réalisé étant directement dépendant de cette possibilité d'expression.

Ainsi donc, le groupe de travail trouve naturellement, à la conjonction de ces deux conséquences, sa définition théorique comme "activité sociale" (2), réalisant les deux conditions que R. COUSINET considère comme fondamentales: "L'égalité de

> tous les membres du groupe du point de vue du droit et de la qualité de donner son avis et la référence à l'objet et à la possibilité de l'abservation du réel" (3).

On voit ainsi que l'introduction du groupe, si elle apparaît souvent dans son oeuvre liée à des impératifs philosophiques et moraux, n'en est pas moins profondément enracinée dans une théorie de la connaissance.

La présupposition de l'"esprit social de l'enfant"

Dans des pages admirables, R. COUSINET a longuement décrit l'élève solitaire, isolé de ses camarades par un enseignement qui suspecte à priori toute relation entre enseignés:

> "A l'école (...) la vie sociale des enfants rencontre l'hostilité du maître qui manifeste cette hostilité en interdisant rigoureusement cette vie pendant les heures de classe" (4).

---

(1) cf. La vie sociale et le travail par groupes, in Psychologie de l'enfant.

(2) R. COUSINET, La vie sociale des enfants, p. 107.

(3) ibid., p. 92.

(4) ibid., p. 8.

Chacun d'eux est seul en face de l'enseignant "en ignorant ses camarades et en étant ignoré d'eux" (1). Or, cette situation lui apparaît condamnable à plusieurs points de vue. D'une part, on l'a vu, elle est contradictoire avec les exigences intellectuelles de l'apprentissage; d'autre part, sur le plan moral, elle encourage les attitudes les plus négatives de concurrence, de copiage, de délation. Mais, surtout, et nous touchons là un point délicat de sa pensée, elle est en opposition avec le besoin de socialisation" (2) de l'enfant. Car, selon R. COUSINET, le travail par groupes, en même temps qu'il assure un apprentissage et fortifie les valeurs morales des élèves, "conforme l'éducation à leur nature" (3), réduit "cette opposition si fâcheuse entre la vie de la classe et la vie de la cour" (4). Tout se passe, en effet, comme si R. COUSINET ressentait l'impérieux besoin de fonder son système par l'affirmation de la nature fondamentalement sociale de l'enfant. Il est curieux qu'il ne se soit pas tenu aux justifications intellectuelles et morales du travail par groupes, mais ait souligné, à maintes reprises et avec force, que la vie sociale chez l'enfant a un caractère à la fois spontané et fondamentalement positif. Spontané parce que, selon lui, passées les difficultés de la petite enfance où ce besoin de socialisation entre en conflit avec le besoin d'affirmer son individualité - d'où certains comportements qui peuvent être interprêtés comme étant agressifs mais qui ne sont en fait que des "coopérations maladroites" (5) -, l'enfant laissé libre s'associe avec ses semblables dans une relation égalitaire. Positif parce que cette vie sociale, se développant sans entraves, donne

---

(1) La vie sociale et le travail par groupes, in Psychologie de l'enfant, p. 163.

(2) La vie sociale des enfants, p. 13.

(3) Une méthode de travail..., p. 43.

(4) ibid., p. 46.

(5) R. COUSINET, La vie sociale des enfants, pp. 16 et 17.

l'exemple d'un fonctionnement parfaitement démocratique. Il y a là, chez R. COUSINET, un point capital: la socialisation est inscrite dans le développement naturel de l'enfant comme un stade supérieur de son existence, "une disposition manifeste chez l'individu" (1) qui lui permet de s'associer, hors de toutes contraintes, en groupes totalement libres, sans domination d'un quelconque de ses membres.

Pourtant, A. FERRIERE, analysant un article paru en I908 dans la Revue Philosophique (2), remarque qu'il existe, pour R. COUSINET, une "morale de guerre du groupe enfantin", "souvent basée sur la tyrannie du groupe et la lâcheté individuelle" (3). Dans cet état de "solidarité incomprise" (4) le groupe pratique la dissimulation et l'hypocrisie vis à vis du maître, tandis que, au plan de son fonctionnement interne, il est à la merci des meneurs, les autres membres étant réduits à un état "d'imitation hypnotique et de magnétisme perpétuel" (5). Mais, dès cette époque et bien avant la mise en place de sa méthode de travail par groupes qu'il expérimentera à partir de I920 et décrira dans la première édition de son ouvrage Une méthode de travail libre par groupes, en I943, R. COUSINET indique que c'est l'attitude autoritaire du maître qui crée cette situation::"Quand le groupe doit lutter contre un autre groupe, ou contre une autorité extérieure" (6), face à un instituteur perçu comme un ennemi et dont l'autorité aveugle et les sanctions injustifiées favorisent la dissimulation et la soumission, les élèves les plus habiles ont beau jeu d'exploiter l'hostilité

---

(1) La vie sociale et le travail par groupes, in Psychologie de l'enfant, p. 167.

(2) L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants, p. 20.

(3) idem.

(4) R. COUSINET, cité par A. FERRIERE, ibid., p. 23.

(5) idem.

(6) R. COUSINET, cité par A. FERRIERE, ibid., p. 23.

contre l'éducateur et de constituer autour d'eux des "bandes" où protection et complicité tiennent lieu de solidarité. R. COUSINET ne va cependant pas plus loin pour le moment et c'est A. FERRIERE qui anticipe les thèses que R. COUSINET développera plus tard en affirmant : "Là où le maître n'exerce pas de tyrannie (...), les sentiments de rancune et de haine ne dominent pas dans le groupe; ce sont les bons éléments, ou du moins des éléments présentant des qualités de loyauté, de courage et d'esprit chevaleresque qui l'emportent en influence" (1).

Et, plus loin, il reproche à R. COUSINET de méconnaître "l'instinct sociable des enfants" (2)... Reproche paradoxalement prophétique puisque c'est cette affirmation qui deviendra bientôt centrale dans l'oeuvre de R. COUSINET.

Pour ce dernier, en effet, le "besoin de socialisation" (3) va devenir une évidence, un fait acquis qui caractérise l'enfance, au moins entre neuf et douze ans: il n'y a rien d'agressif en l'élève qui ne vienne, pense-t-il, d'une maladresse ou d'une mauvaise influence de l'adulte; spontanément il collabore, échange, écoute, respecte autant qu'il s'exprime. Cette affirmation est trop souvent reprise dans l'oeuvre de R. COUSINET pour qu'on la considère comme secondaire et, pour notre part, elle nous paraît avoir deux significations.

Elle a d'abord une signification que nous dirons stratégique: le courant de l'Education Nouvelle dans lequel il se situe , baigne tout entier dans la confiance en la bonté naturelle de l'enfant. Et, si les théoriciens de cette tendance tiennent si fortement à cette thèse, c'est, nous semble-t-il, pour

---

(1) L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants, p. 20.
(2) idem.
(3) La vie sociale des enfants, p. 13.

des raisons dûes en partie à la bataille idéologique d'alors.

Contre une pédagogie de la contrainte qui justifie ses pratiques par la conviction que l'enfant est un être "primitif, inculte, déréglé, qui doit d'abord être brisé" (1), il importait, pour qui voulait changer l'école, de se démarquer fondamentalement. On pourrait interpréter ainsi, pour une part, les affirmations catégoriques sur la nature de l'enfant; ce sont des discours conjoncturels, polémiques, nés dans une situation historique précise où l'adversaire tenait le discours inverse. R. COUSINET lui-même, dans sa préface à L'Education Nouvelle, illustre bien, par la dureté de ses propos, le climat idéologique dans lequel ils se développaient: "L'Education Nouvelle part d'un principe exactement opposé (à celui de l'éducation traditionnelle). Elle nie tout ce qu'affirment les traditionalistes: ce qu'elle affirme le plus énergiquement, les traditionalistes le déclarent irrecevable. Nous nous trouvons en présence de deux systèmes irréductiblement opposés l'un à l'autre. A l'éducateur de choisir" (2).

Recentrer la réflexion pédagogique sur l'apprenant, c'était, en effet, inverser le mouvement de pensée qui animait jusque là la plupart des pratiques pédagogiques, c'était faire de l'élève le centre de la réflexion. La tentation était grande de justifier ce renversement en parant l'enfant de toutes les perfections; les pédagogues du "maître-Dieu" ont pu contraindre leurs adversaires à se définir comme pédagogues de "l'élève-Dieu". Nous savons bien qu'il est dangereux d'interpréter ainsi un discours et que cette interprétation est loin d'épuiser le problème; néanmoins, on peut comprendre que le recentrage pédagogique sur l'apprenant, tâtonnant quant à ses fondements philosophiques et psychologiques,

---

(1) H. HESSE, L'ornière, p. 65.

(2) L'Education Nouvelle, p. 7.

sans grand support institutionnel, ait accepté un temps le combat sur le terrain de l'idéologie de l'enfance où ses adversaires le plaçaient.

En ce qui concerne R. COUSINET cette interprétation, si elle explique la forme de certaines affirmations, est loin d'expliquer le fond, et nous voudrions proposer une approche plus épistémologique. Nous nous demandons si la mise en avant d'un instinct spontané de socialisation dans un système pédagogique qui ne paraît pas en avoir besoin - puisque le groupe se justifie par ses seuls avantages intellectuels - ne représente pas précisément le moyen de clôturer le système, de parer l'objection fondamentale: qu'est-ce qui garantit le groupe contre toutes les manipulations, les prises de pouvoir, les utilisations de l'autre à son profit par un ou plusieurs de ses membres? Quelles garanties a-t-on, tout simplement, que le groupe fonctionne bien au bénéfice de chacun? En tout état de cause, la réponse chez R. COUSINET est toujours la même: c'est la présupposition de "l'esprit social" (1) des enfants qui constitue cette garantie. Cet "esprit social" fait que "dans ces cas de vraie vie sociale libre, on ne rencontre plus nulle trace de ce leadership sur lequel ont insisté tant d'observateurs" (2). L. NOT remarque que "dans sa confiance totale en l'excellence du groupe, R. COUSINET va même jusqu'à nier les phénomènes de leadership", et il ajoute "ce qui nous paraît aujourd'hui tout à fait discutable" (3). Quant à nous, il nous semble ici que nous touchons à une des difficultés fondamentales de l'oeuvre de R. COUSINET, par laquelle il rejoint l'idéalisme qu'il prétendait dépasser.

---

(1) La vie sociale des enfants, p. 89.

(2) La vie sociale et le travail par groupes, in Psychologie de l'enfant, p. 68.

(3) Les pédagogies de la connaissance, p. 155.

Mais il nous reste à examiner maintenant la méthodologie proposée par l'auteur afin de voir si nous y retrouvons la même difficulté de clôture que celle que nous avons repérée dans le champ des fondements du travail libre par groupes.

II - LE GROUPE: UNE COMMUNAUTE DE PAIRS

Le fonctionnement du travail libre par groupes

La formule du travail libre par groupes est connue : "libre constitution des groupes, libre choix par chaque groupe de son travail" (1). Le maître, avant l'arrivée des élèves, prépare pour eux plusieurs séries d'objets et de documents ainsi que pour chaque série, ce que nous pourrions appeler une "fiche méthodologique": "Dès leur entrée dans la classe le maître les informe que désormais le travail individuel est supprimé et qu'ils sont invités à se répartir en groupes, conformément à leurs habitudes de jeux et à leurs sympathies naturelles, absolument à leur gré" (2).

Commence, à ce moment là, une phase préparatoire au cours de laquelle les groupes se font et se défont, choisissant leur activité parmi les propositions du maître, s'installent autour d'un tableau noir, puis se mettent au travail. Chaque phase d'élaboration est présentée au maître qui pointe les erreurs, demande leur correction par le groupe, répond aux questions qui lui sont posées:" Le maître n'a qu'à suivre le travail des enfants, à être témoin de leur activité, à les aider quand ils le lui demandent, à être pour eux un bon collaborateur" (3).

---

(1) R. COUSINET, Une méthode de travail..., p. 116.

(2) ibid., p. 118.

(3) ibid., p. 56.

Le travail élaboré par le groupe est consigné sur "le cahier du groupe" qui témoigne des résultats obtenus (1).

Cette formule, outre qu'elle s'inscrit directement dans le prolongement d'une théorie de l'apprentissage, résoud pour le maître de nombreux problèmes techniques: elle permet d'éviter le discours répétitif, fastidieux pour lui et peu efficace pour l'élève; elle confère aux disciplines scolaires une nécessité interne, les questions s'appelant naturellement les unes les autres, au fur et à mesure que le travail avance, "la succession des travaux s'accordant à la succession des intérêts" (2). L'on échappe ainsi au paradoxe de la méthode interrogative, où l'enseignant cherche à faire dire à l'élève ce qui précisément va combler dans son discours le vide qu'il aura soigneusement ménagé (3). Ici, au contraire, c'est le groupe qui, en fonction de sa recherche, posera les questions soulevées par son travail, cherchera le document qui lui permettra de le poursuivre, appellera le maître pour qu'il lui apporte les précisions nécessaires. Sur le plan moral, ce travail permet d'assainir le climat de la classe et d'éviter l'hypocrisie de l'enseignement traditionnel où "les enfants s'efforcent, non de devenir meilleurs ou plus savants,

---

(1) L'école La Source, fondée en 1946 par R. COUSINET et F. CHATELAIN, applique la méthode de travail libre par groupes. Ainsi peut-on trouver dans les compte-rendus de ses activités des descriptions très concrètes de cette pédagogie: une classe de sixième ayant décidé de travailler au cours d'une classe de neige sur les rapports de l'homme et de la montagne, "les élèves, par groupes de deux, trois ou quatre, choisissent un sujet d'enquête auprès des habitants du village (...). Pour compléter les renseignements glanés ici et là, plusieurs prennent des photos, font des croquis ou des dessins. Le soir chaque groupe met de l'ordre dans ses notes, échange des impressions, des renseignements" (in L. CROS, L'Ecole Nouvelle témoigne, p. 137). La classe, à son retour à Paris, décide alors de réaliser un livre dont chaque groupe fournira un chapitre et dont le plan sera élaboré par les délégués.

(2) R. COUSINET, La classe, in Leçons de pédagogie, p. 17.

(3) cf. Une méthode de travail..., p. 50.

mais d'être mieux jugés" (1); ici chacun cherche d'abord à rendre service, à faire progresser l'ensemble et, par ce fait même, à son insu parfois, progresse beaucoup plus vite, Enfin, et ce n'est pas un des moindres intérêts de la méthode, elle crée chez l'enfant l'attention si recherchée par l'éducateur et qu'il a tant de mal à obtenir dans ses cours: "Il n'y a dans son travail ni négligence, ni temps perdu, ni besogne exécutée sans attention, ni partage d'attention" (2).

La présupposition de l'égalité des membres

On le voit, R. COUSINET a une confiance totale dans le groupe: "Il faut faire confiance aux enfants, les laisser libres d'agir et les matériaux sortiront de terre" (3). Cependant, dans le fonctionnement, il reste bien une difficulté fondamentale: et si certains élèves ne voulaient pas travailler? S'il s'établissait dans le groupe une division du travail confiant à certains membres les tâches de conception, cantonnant les autres dans des travaux subalternes? R. COUSINET affirme n'avoir jamais rencontré dans sa pratique de tels problèmes. Cependant, cette question semble bien l'embarrasser, et cela à tel point qu'il ne cesse d'affirmer que le groupe ne peut fonctionner que "si les individus qui le composent ne diffèrent pas trop les uns des autres et se trouvent proches à la fois par le niveau de dé-veloppement, le point où se trouve arrivé chacun d'entre eux dans l'apprentissage social, et si des éléments affectifs ne les éloignent pas trop les uns des autres" (4). Il y a là beaucoup de conditions,dont on se demande si elles peuvent

---

(1) cf. Une Méthode de travail..., p. 53.

(2) ibid., p. 88.

(3) ibid., p. 61.

(4) La vie sociale et le travail par groupes, in Psychologie de l'enfant, p. 168.

être réalisées spontanément. R. COUSINET le pense pourtant, observant qu'après une période d'instabilité les groupes se constituent sur la base de ce qu'il appelle une "isorythmie" (1): "après quelques tâtonnements inévitables, chaque groupe rassemble des individus semblables et égaux" (2), et cela "de manière à assurer l'homogénéité fonctionnelle nécessaire à la vie du groupe" (3). Bien sûr, cela n'est possible qu'un temps, celui de "l'âge de grâce social" (4), entre dix et treize ans, "avant la grande désagrégation de l'adolescence" (5); mais cela est possible, et c'est l'essentiel, dans ces quelques années de l'enfance où "grâce au travail libre par groupes, les enfants atteignent la pléniture de leur être" (6).

Nous retrouvons ici, sur le plan pratique, une difficulté de clôture symétrique à celle que nous avions découverte sur le plan théorique et qui l'avait amené à postuler chez l'enfant un besoin inné de socialisation. La cohérence du système n'est assurée que dans la mesure où les enfants au travail sont tous pourvus des mêmes aptitudes intellectuelles, tous décidés à écouter l'autre autant qu'à faire valoir leur point de vue, et munis de connaissances à parts égales, de telle façon que "chacun apporte sa contribution" (7). Nous ne doutons pas que R. COUSINET ait pu, dans ses propres expériences, s'approcher de telles conditions, mais nous doutons fortement que celles-ci aient pu se réaliser spontanément. Quoique le système des groupes de travail permette aux enfants de se regrouper selon une certaine proximité intellectuelle et psychologique, et de diminuer ainsi, par cette partition, les écarts

---

(1) La vie sociale des enfants, p. 45.
(2) ibid., pp. 113 et 114.
(3) ibid., p. 100.
(4) ibid., p. 113.
(5) Une méthode de travail..., p. 113.
(6) idem.
(7) ibid., p. 72

existants dans la classe, il ne nous semble pas que la liberté d'association garantisse en soi l'homogénéité du groupe (1). Il ne nous semble même pas que cette homogénéité soit possible sauf à considérer l'enfant comme une abstraction dénuée de tout conditionnement psychologique ou sociologique. Il est curieux que R. COUSINET qui reconnaît, par ailleurs, que l'enfant est influencé par le milieu dans lequel il est placé (2), n'envisage ce conditionnement qu'au sein de l'école et semble oublier qu' il n'arrive pas dans la classe vierge de toute influence familiale et sociologique. Nous assistons là à un renversement significatif puisque c'est l'école qui, dans sa pensée, introduit la différence entre les enfants. Il affirme que ce sont les connaissances scolaires qui divisent et constituent un obstacle à la vie sociale, en faisant que, "dans un même groupe, ceux qui ne savent pas sont de plus en plus éloignés de ceux qui savent" (3). Tout se passe comme si les enfants étaient, avant d'entrer à l'école,

---

(1) Ainsi, cette anecdote recueillie à La Source est-elle parlante: "Françoise travaille seule, c'est une élève qui ne parvient pas à s'intégrer dans un groupe. Sur les conseils de son père elle fait enfin une demande auprès de l'institutrice:
- Mademoiselle, j'ai trouvé, je vais essayer de travailler avec Monique et Florence.
- Mais, elles sont bien plus rapides que toi! (...)
Brève discussion, un essai de quelques jours est finalement décidé. A la fin de la première séance de travail, Françoise, toute souriante, vient me trouver:
- Ca a marché !" (cité in L. CROS, L'Ecole Nouvelle témoigne, p. 136). Or, l'on ne peut se contenter de l'impression de l'élève sans chercher à imaginer ce que recouvre une satisfaction aussi manifeste. Françoise a-t-elle pu, en une séance, rejoindre ses camarades dans la rapidité de travail? Ses camarades ont-elles ralenti leur rythme? Ce qui est le plus probable, c'est que Françoise a trouvé en ses camarades, au mieux des moniteurs prenant le temps d'interrompre leur travail pour lui fournir des explications, au pire des pourvoyeurs de résultats, effectuant le travail à sa place. Dans aucun cas, nous semble-t-il, l'association libre n'a réalisé l'homogénéité du groupe.

(2) La vie sociale des enfants, p. 98.

(3) ibid., p. 94.

C.D.L.

fondamentalement égaux, munis de connaissances équitablement partagées, capables, en l'absence de tout enseignement scolaire corrupteur, de les mettre en commun pour accéder à la science.

On peut accorder, évidemment, que la confrontation peut avoir un aspect régulateur, puisque toute opinion est "soumise à l'examen du groupe" (1); on peut comprendre que le débat permette de relativiser une affirmation puisque, "au sein d'un groupe, un enfant peut tout oser, à la rigueur tout pouvoir, il ne peut jamais tout savoir" (2); mais le fait qu'un enfant ne sache pas tout n'implique pas que tous les autres en sachent autant que lui, et rien ne garantit que, dans la confrontation, c'est l'opinion la plus vraisemblable qui va triompher. Il peut y avoir une certaine naïveté à croire que "la vérité du groupe", la "vérité sociale" (3), sera tout simplement la vérité. Comment s'assurer que la confrontation ne tournera pas au profit de celui qui parle le mieux? Il ne s'agit pas ici de renverser l'idéologie de l'enfance qui se manifeste dans l'oeuvre de R. COUSINET; nous ne dirons pas que l'enfant est mauvais, fondamentalement associal et agressif, ce qui renverrait à une autre abstraction -inverse de la première, mais certainement tout autant idéologique - et amènerait à interpréter les attitudes des enfants en termes essentiellement moraux. Nous voulons simplement repérer les points sur lesquels R. COUSINET abandonne le terrain de l'expérimentation pour celui du mythe de "l'harmonie préétablie" (4).

---

(1) La vie sociale des enfants, p. 89.

(2) ibid., p. 90.

(3) ibid., p. 38.

(4) Une méthode de travail..., p. 72.

III - DEUX DERIVES A L'HORIZON : DANGERS DU TRAVAIL LIBRE PAR GROUPES

Priorité du projet et division du travail

L'affirmation de l'égalité des enfants semble pourtant parfois gêner R. COUSINET et certaines formules signalent son embarras. Quand il affirme que,"pour que le groupe se constitue (..), il faut qu'il puisse réunir des individus aussi semblables les uns aux autres ou aussi complémentaires les uns des autres que possible" (1), il pose comme équivalentes deux exigences absolument contradictoires. Si, dans un groupe, des élèves ont des qualités complémentaires, ils peuvent parfaitement réaliser un très bon travail en commun: ils n'en sont pas pour autant égaux. Il y a même fort à parier que, une fois le travail réalisé, chacun aura progressé dans ce qui fait sa spécialité et que l'inégalité entre eux se sera accrue. R. COUSINET indique que cette division du travail "s'est produite assez rarement" (2). Là encore, nous nous demandons si cela a tenu à ses qualités propres de pédagogue ou à la cohérence de ses propositions pédagogiques. Or, précisément, dans son système, tout nous paraît réuni pour que s'opère naturellement une division du travail: à partir du moment où "chaque groupe exécute de son mieux la tâche qu'il a choisie" (3), où il a "le souci de mener une oeuvre jusqu'à un point complet de perfection" (4), la répartition des tâches à partir des compétences préétablies est une nécessité fonctionnelle. Valoriser le projet à réaliser, insister sur la nécessité de sa perfection, c'est amener le groupe à distribuer chacune des tâches à celui dont on sait qu'il l'exécutera le mieux. Comment, dans ces conditions, pourrait-on confier, par exemple, la tâche d'illustrer le travail

---

(1) La vie sociale des enfants, p. 100; c'est nous qui soulignons.
(2) Une méthode de travail..., p. 71.
(3) ibid.
(4) ibid., p. 56.

à un mauvais dessinateur alors que précisément c'est lui qui la fera le moins bien? Pour la lui confier il faudrait une intervention éducative qui privilégie le progrès individuel sur le projet commun, il ne faudrait pas faire de ce projet l'objectif du travail du groupe.

Ainsi s'esquisse ce que nous avons déjà appelé la dérive économique de la pratique du groupe: il s'agit de projeter dans l'institution scolaire le modèle proposé par l'atelier ou l'entreprise. En effet, dans ces cadres, il est rare que le responsable s'attache d'abord à la formation acquise à l'occasion du travail; ce qui lui importe plutôt, c'est la qualité du produit fini, donc l'utilisation des savoir-faire préexistants. Bien sûr, toute activité est néanmoins formatrice, mais elle n'est formatrice qu'à l'intérieur d'une spécialité définie. Apprendre autre chose suppose, au contraire, que l'on mette provisoirement entre parenthèses la qualité de ce qui doit être produit, que l'on accepte de "gâcher du matériel" pour proposer à l'apprenant de s'adonner à une activité pour laquelle il n'est pas déjà compétent et, qui plus est, pas nécessairement motivé.

On sait, en effet, et R. COUSINET le souligne lui-même avec force, que "trois conditions sont nécessaires pour qu'il y ait vraiment apprentissage, à savoir que l'apprenti, dans tous les domaines, sache, veuille et puisse" (1). Il faut savoir pour vouloir, connaître pour être motivé. Personne ne peut désirer faire ou posséder ce qu'il ne connaît pas déjà d'une façon ou d'une autre, ce qu'il n'a pas déjà expérimenté, vu, pressenti en négatif dans des expériences précédentes. S'en remettre à ce que chaque enfant désire faire, c'est laisser jouer les inégalités, laisser la répartition des tâches se décider à partir des expériences antérieures. Et, même si l'on imagine qu'un élève puisse faire

---

(1) Pédagogie de l'apprentissage, p. 27.

connaissance avec une activité nouvelle parce qu'un de ses camarades la pratiquera dans le groupe, il n'est pas acquis que le groupe lui permettra de la pratiquer à son tour, n'ayant pas la garantie qu'il y réussira asssi bien, et percevant le temps d'apprentissage comme une perte d'efficacité dans la poursuite du projet."Il est (...) beaucoup plus intéressant de voir ce que les enfants ont fait que d'essayer de chercher ce qu'ils savent" (1), dit R. COUSINET, marquant bien ainsi son attirance pour le modèle économique, semblant négliger quelque peu le fait que, à l'école, s'il y a fabrication, c'est toujours dans la perspective d'une acquisition.

Critique stérile, dira-t-on, puisque R. COUSINET suppose une égalité radicale entre les enfants et que notre description serait beaucoup plus, à ses yeux, celle d'un groupe perverti par la mauvaise influence de l'adulte que celle d'un groupe se développant hors de toute contrainte. La clôture que nous avons déjà décrite fonctionne bien ici à nouveau et semble préserver le groupe du danger de sa dérive économique.

Négation du projet et priorité du relationnel

R. COUSINET pressent-il ces dangers ? Toujours est-il qu'il semble hésiter, dans certains de ses textes, à valoriser systématiquement le projet; il va même jusqu'à affirmer : "La

> valeur du groupe est, pour chacun , moins la tâche à laquelle le groupe se consacre que l'existence du groupe lui-même, le lien affectif dont il naît et qu'il renforce. Qu'importe ce à quoi le groupe travaille pourvu qu'on y travaille ensemble" (2).

L'apprentissage réalisé par chacun des membres est mis ici au

---

(1) Une méthode de travail..., p. 94.

(2) Le travail par groupes, in Pour l'Ere Nouvelle, nº 6, oct - nov. 1949, p. 32.

second plan, mais, cette fois, au profit des relations affectives que le groupe permet de développer. Ce faisant, R. COUSINET esquisse une deuxième dérive que nous avons déjà appelée la dérive fusionnelle des pratiques de groupe; refusant d'accorder la priorité à l'objet à construire, celle-ci se constitue en annulant cet objet. Comme la précédente, elle néglige l'apprentissage réalisé mais en insistant, elle, sur la dimension relationnelle qui constitue essentiellement le groupe comme communauté affective. Ce balancement de l'économique au relationnel peut paraître singulier; il est, au contraire, tout à fait naturel: en face des dangers de la division du travail liés à la prégnance du projet, la gestion du groupe est renvoyée aux relations affectives. Que faire d'autre? Comment le groupe pourrait-il exister autrement, une fois supprimée la finalité qui le cimentait? Le mode de structuration économique y laisse naturellement la place à un mode de structuration affectif, la division du travail au jeu des sympathies et des antipathies. De plus, en l'absence de tout contrôle sur la vie affective du groupe, les processus de domination et de soumission peuvent se développer librement, renvoyant encore une fois la gestion du groupe aux acquis et aux déficits pré-scolaires. A la division du travail risque de se substituer la fascination charismatique, la séduction ou la violence.

Critique vaine, dira-t-on, puisque R. COUSINET suppose que les enfants sont mûs par un instinct inné de socialisation et que ce que nous décrivons n'est que des conséquences engendrées par l'autorité de l'adulte et destinées à disparaître avec les contraintes artificielles. Critique qui ignore le "besoin profond de la vie sociale et de travail intellectuel entre les écoliers" (1). Là encore, la clôture fonctionne.

Dérive économique et dérive fusionnelle se rejoignent ici dans un même mouvement: le travail par groupes de R. COUSINET

---

(1) R. COUSINET, L'Etat présent de l'Education Nouvelle, p. 26.

semble sauvé de la première par l'affirmation de l'égalité des enfants, tandis qu'il se préserve de la seconde par l'idéologie de leur bonté naturelle. Ainsi, laissant le groupe se structurer hors de tout contrôle pédagogique, elles doivent l'une et l'autre, ou bien présupposer la bonté et l'égalité naturelles des enfants, ou bien accepter que le groupe abandonne ses objectifs proprement pédagogiques, entérine et aggrave les inégalités psychologiques et sociologiques.

*
* *

Au terme de cette trop brève analyse d'une oeuvre bien plus riche et nuancée que nous n'avons pu le laisser apparaître, nous voulons redire à quel point elle nous paraît significative: en radicalisant l'usage du travail libre par groupes, R. COUSINET s'est heurté, nous semble-t-il, à toutes les difficultés fondamentales de cette notion. Il nous a montré l'impossible clôture du système sans une idéologie de l'enfance: bonté naturelle, socialisation spontanée, continuité entre l'expérience collective et le savoir constitué, "autostructuration de la connaissance" dans le groupe (1). Tous les présupposés que nous allons rencontrer plus loin sont déjà là et, avec eux, leurs conséquences pratiques, l'ouverture vers les deux dérives qui menacent le groupe en situation scolaire: la dérive économique et la dérive fusionnelle.

Son oeuvre est, à cet égard, exemplaire: l'affirmation d'un désir inné de socialisation rend possible chez lui un travail libre par groupes dont seule l'égalité des membres garantit le fonctionnement harmonieux. Le groupe ne repose

---

(1) Nous employons ici les termes utilisés par L. NOT dans <u>Les pédagogies de la connaissance</u>.

ainsi que sur la confiance absolue mise dans l'enfant à qui il est conféré une essence universelle, abstraite, imperméable aux influences et déterminismes psychosociologiques. A son côté, à son écoute, le pédagogue n'intervient que pour créer les conditions de son développement: il faut "que la classe soit faite

> sans doute, mais qu'elle soit faite par ceux pour qui elle est faite, c'est-à-dire non pas le maître mais par les élèves"(1).

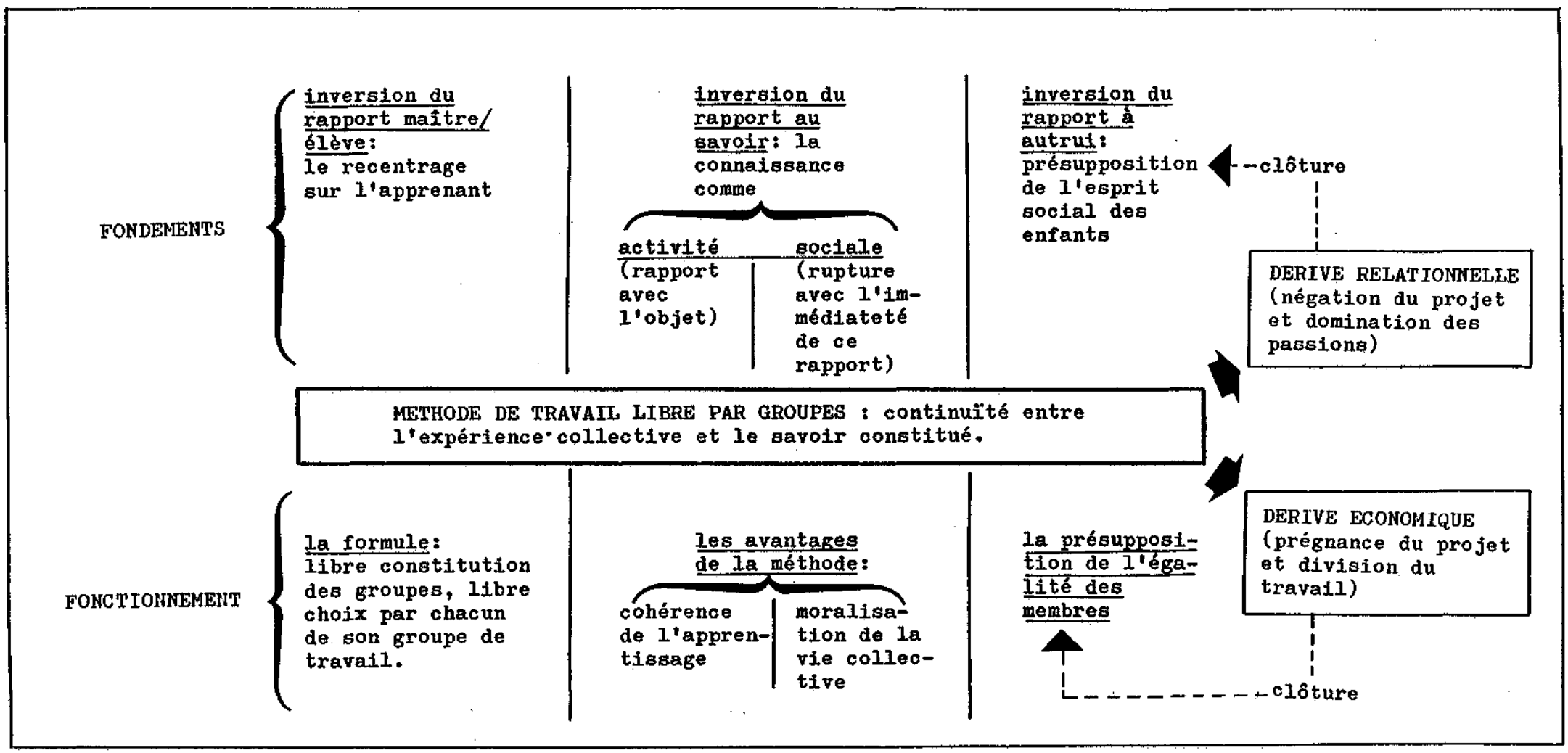
Comment cela se fera-t-il? Comment fonctionneront les groupes? Il faut bien, à un moment ou à un autre, abandonner le terrain de la métaphysique pour regarder de près ce qui doit se passer entre les élèves. Et, là, R. COUSINET hésite: privilégier la tâche à accomplir et s'acheminer ainsi vers la division du travail, ou nier l'intérêt de cette tâche et s'en remettre à la gestion affective du groupe? Il pressent que les deux dérives pointent à l'horizon mais croit disposer d'un argument suffisant pour les repousser, sa foi en l'égalité et en la bonté naturelle des enfants, le premier terme garantissant le groupe contre la dérive économique, le second contre les dangers de la dérive fusionnelle. Or, c'est précisément cette foi qui, loin d'annuler ces dérives, les rend possibles. C'est l'affirmation d'une "vertu" naturelle de l'enfant qui permet d'imaginer un groupe démocratique et autonome accédant spontanément au savoir. C'est elle qui autorise l'éducateur, fort de sa confiance en "l'esprit social" des enfants, à ne pas intervenir sur ce qui se passe entre les membres du groupe et ouvre ainsi la voie à son fonctionnement sauvage, laissant jouer les disparités psychologiques, culturelles et sociales. Ce sont ces présuppositions qui permettent, dans la pratique, la division du travail ou la domination des passions, laissant le champ libre aux inégalités pré-scolaires sans nous

---

(1) R. COUSINET, La classe, in Leçons de pédagogie, p. 16.

fournir de modèle pédagogique du groupe susceptible de les résorber. Mais, pour tenter d'élaborer un tel modèle, il nous faut maintenant examiner de plus près ces deux dérives dont la pensée de R. COUSINET nous a confirmé l'importance et qui traversent, nous semble-t-il, la pensée pédagogique de ce XXème siècle.

*

tableau synthétique

R. COUSINET, une synthèse exemplaire