**Zeitschrift:** Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
**Band:** 39/1948 (1948)

**Artikel:** A propos du travail en équipes
**Autor:** Chevallaz, Georges-André
**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-113541

**Nutzungsbedingungen**
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 08.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

# DEUXIÈME PARTIE

## A propos du travail en équipes

### Introduction

Que faut-il penser du travail par groupes ou en équipes ? Les éducateurs d'aujourd'hui — j'entends ceux qui sont en plein dans l'action, les éducateurs officiels qui ont la responsabilité de mener à chef l'instruction et l'éducation de classes souvent nombreuses, ceux dont les difficultés s'augmentent des exigences des autorités d'un côté, de celles des parents d'autre part, ceux dont la tâche se complique de la diffusion donnée aux critiques classiques que décochent contre l'école les donneurs de conseils qui n'ont jamais tenu des classes publiques, qui se contentent de théories exclusives, se refusent à considérer objectivement les résultats de « l'école traditionnelle » et, par peur de ne paraître pas assez novateurs, proclament des affirmations absolues et sans nuances — donc les éducateurs d'aujourd'hui sont tiraillés à hue et à dia par des affirmations contradictoires (celles-ci s'appuient souvent d'ailleurs sur des expériences dont on laisse trop souvent dans l'ombre certaines des conditions qui en ont permis le succès) ; ils ne savent souvent plus très bien à quel saint se vouer. Certains pionniers de l'éducation nouvelle, comme de nouveaux prophètes, proclament que le but de l'école est « le déploiement sincère de chaque âme individuelle en vue de la satisfaction de sa propre nature » [1] ; d'autres viennent aujourd'hui nous dire que la notion de l'individu est une notion bourgeoise périmée, que les événements mondiaux dénoncent comme dangereuse. Les uns vous disent : « Individualisez l'enseignement », c'est le seul moyen de respecter les intérêts de l'enfant ; les autres assurent que seule compte la collectivité ; l'enfant appartient à la société, sinon à l'Etat ; il doit être éduqué en vue de la vie sociale : la guerre est — selon

[1] Angelo Patri, cité par Ferrière, *Transformons l'école*, 2e édition revue et complétée. Paris, Editions J. Olivier, 1947, p. 37.

eux — le fruit de l'individualisme (notons en passant que l'école traditionnelle si honnie parce que, prétend-on, elle ne connaît pas l'individu mais la classe, est considérée cependant comme responsable des crimes provoqués par l'individualisme ;) il faut donc substituer à l'idéal individualiste un idéal communautaire.

Alors quoi ? que nous veut-on ? L'enfant est-il nativement « sans défauts » et corrompu par sa famille et par l'école ? ou bien la société, ensemble de personnes dont aucune n'a la sainteté, serait-elle une nouvelle idole dont l'influence bienfaisante, pacificatrice, purifierait ceux que l'on élève à son service exclusif ?

Qu'on permette à un maître qui ne croit pas avoir failli en s'obstinant à rester indépendant à l'égard des théories et à les examiner d'un point de vue réaliste, de faire quelques réflexions sur le thème du travail en équipes, avec le désir d'y voir clair et de juger en tenant compte de tous les éléments du problème.

## Education de l'individualité

Les premiers réformateurs modernes de l'éducation ont opposé à l'enseignement collectif, à l'école traditionnelle, 4 principes indubitablement justifiés par la psychologie et par l'observation et qu'ils ont cherché à combiner dans leurs théories ou dans leurs applications :

1° le respect de la nature enfantine par l'individualisation de l'enseignement ;
2° le respect de la notion fonctionnelle du développement par l'école active ;
3° le respect de la tendance réaliste de l'enfant par le contact avec le milieu extérieur, celui des hommes et celui de la nature ;
4° le respect du sens social de l'enfant par le travail en groupes.

Il n'est pas besoin d'être grand clerc pour pressentir les dangers d'une application exclusive de chacun de ces principes : on voit bien qu'il est possible d'individualiser l'enseignement en négligeant complètement le développement social de l'enfant, et l'inverse. Et si les réalisateurs ne se sont pas toujours gardés de l'absolu, il est deux points cependant sur lesquels ils ont été parfaitement d'accord : décrier à tout prix l'école qu'ils ont appelée traditionnelle et qu'ils ont dépeinte comme une pétrification de la vie ; couvrir leur marchandise de la garantie psychologique ; ce double caractère des novateurs apparaît chez tous et c'est ce qui donne à leurs propos une teinte scientifique qui éblouit les profanes. Certes, il y a parmi eux des maîtres qui ont su garder une claire vision des choses, c'est-à-dire des possibilités éducatives ; il est évident que lorsque celui qu'on pourrait appeler la cheville ou-

vrière de tout le modernisme en pédagogie, John Dewey, affirme de l'enfant : « Il est libre d'agir à sa guise tant qu'il ne gêne pas les autres »[1], c'est qu'il se rend bien compte de la complexité de la nature humaine, à la fois individualiste et sociale. Mais ses disciples n'ont pas toujours vu aussi clairement le problème ; enthousiasmés par un idéal ou entraînés par des expériences réussies, ils ont trop souvent préconisé une méthode exclusive, ainsi Mme Montessori et l'individualisation permanente de l'éducation ou M. Roger Cousinet et sa méthode exclusive des groupes, pour ne citer que deux exemples.

Certes les novateurs se réclament presque tous de tentatives heureuses ; ils ont obtenu des succès sur lesquels ils appuient leurs critiques de l'école, sans se rendre compte que toute méthode — même la plus traditionnelle — appliquée avec sagesse par un maître de talent, obtient des résultats excellents ; en outre, négligeant leur valeur personnelle, élément le plus important de leur succès, ils attribuent leurs résultats au fondement psychologique de leur méthode, comme si un principe psychologique suffisait sans la manière de l'appliquer !

Il en est de la psychologie comme de toute science : elle est une étude de l'homme envisagé sous un angle particulier ; elle peut alors donner naissance à de curieuses théories absolument opposées : un Alain n'est pas moins respectueux de la psychologie qu'un Freinet ! simplement, il en interprète autrement les conclusions — les conclusions scientifiques, s'entend, non les prolongements pédagogiques toujours contestables. Ce qu'on oublie généralement, c'est que l'être humain est un tout et qu'il n'est rien sans la société au milieu de laquelle il vit et à laquelle il faut qu'il se prépare, et que la psychologie toute seule peut conduire à des erreurs pédagogiques.

On a souvent insisté, depuis Claparède, sur le fait que l'enfance est une période fermée qui n'a d'autre fin qu'en elle-même ; en conséquence, nous ne pouvons mieux préparer l'homme qu'en réalisant les tendances de l'enfant. Ainsi, éduquer l'effort pour l'effort, sous le prétexte que l'adulte doit faire bien des choses qu'il ne désire pas, serait une erreur : l'intérêt doit présider à l'éducation, car « toute leçon doit être une réponse ». Cela implique une confiance dans la nature de l'enfant qui est bien éloignée des conclusions des psychanalystes !

L'animal adulte apparaît déjà dans le jeune animal : ses jeux exercent les tendances dont il aura besoin plus tard ; de même l'homme est dans l'enfant : il l'est dans sa nature affective, dans ses goûts et ses dégoûts, dans son tempérament, dans ses tendances intellectuelles, parfois même jusque dans sa logique ; nous sommes

[1] Cité par Albert Millot, *Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine*. Paris, Alcan 1938, p. 79.

confondus de trouver dans tant de réflexions d'enfants une logique d'adulte ; que cette logique soit mêlée à tous les caractères de l'intelligence enfantine si bien mis en lumière par Piaget ne fait rien à l'affaire. Ce qui nous intéresse ici, c'est que la distinction absolue entre l'enfance et l'âge adulte comme deux mondes sans rapports possibles entre eux est arbitraire : la vie est plus riche et plus complexe que les schémas des savants. Elle est aussi plus souple et capable de s'adapter à bien des situations diverses. En dépit de cette bonne vieille pédagogie traditionnelle si décriée, le respect de l'individu dans la démocratie politique a fait d'énormes progrès au cours du XIXe siècle ; par contre, en dépit de la diffusion des idées pédagogiques modernes, les hommes paraissent, aujourd'hui plus que jamais, facilement séduits par les doctrines totalitaires en politique nationale, internationale ou économique. De quel côté se trouve le respect de la nature ? Il serait faux de prétendre que la pédagogie moderne est cause du recul du jugement, de la volonté, de la moralité, si évident à tout homme qui observe ; il n'est pas plus équitable d'en accuser l'école. Serait-il erroné de prétendre que cette pédagogie moderne, si riche en tendances diverses et opposées, malgré l'unité des principes dont elle se réclame, est cause d'anarchie dans les esprits ? que, pour faire un sort à toutes les tentatives originales, elle ne les juge que par leurs résultats immédiats sans permettre qu'on les discute et les critique ? Pourquoi accuse-t-on de radicalisme bourgeois ceux qui ont l'audace de ne pas admirer avec un enthousiasme passionné et sans réserve les affirmations de Rousseau ? Parce que, de ce qui devrait être et rester objectif et impartial, une science de faits, on fait une sorte de mystique, et on la rattache à une conception toute politique de la vie humaine.

Revenons au problème de l'intérêt et de l'effort. Par une compréhension décidément trop restrictive de l'intérêt — toujours en négligeant de s'en référer aux distinctions nuancées de John Dewey — on a tenté de faire passer l'éducation attrayante pour une éducation basée sur l'intérêt et l'on a condamné comme fausses et antipsychologiques, les méthodes qui cherchent par un détour à atteindre l'intérêt profond de l'enfant : « Plus d'un étudiant a pris goût aux mathématiques, qui le rebutaient, lorsqu'il a vu que certaines théories mathématiques servaient dans la construction des machines » [1]. Ce qui arrive à l'étudiant se manifeste aussi chez l'enfant : pour avoir vu un campement nègre dans une exposition, on a vu des garçons s'intéresser à la géographie de l'Afrique centrale et aux mœurs de ses habitants. Nous ne voyons pas en quoi un maître aurait tort d'utiliser les mêmes moyens que la nature pour atteindre ses fins ! « Réprimer l'intérêt, c'est sub-

[1] J. Dewey, cité par M. A. Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris, Presses universitaires, 1948, p. 93.

stituer l'adulte à l'enfant, c'est donc énerver la curiosité et la vivacité intellectuelles, c'est supprimer l'initiative et émousser l'intérêt. Flatter les intérêts, c'est substituer le transitoire au permanent »[1]. Nous sommes d'accord : l'expérience des enfants montre qu'ils recherchent l'effort parfois spontanément, le plus souvent pour peu qu'on les encourage. Mais peut-être la notion même d'effort n'est-elle pas très claire. Lorsqu'un enfant se livre à un travail qu'il aime, mais qui est difficile, une construction de meccano, une recherche de documents, la solution d'un problème, etc., il rencontre des difficultés et, selon son tempérament, s'y achoppe, ou les contourne, ou les attaque bravement et s'en rend maître ; s'il s'y attaque, même s'il les contourne, il fait un effort éducatif, mais, si j'ose m'exprimer ainsi sans me faire accuser par les psychologues, un effort sur le plan intellectuel : il vainc des difficultés extérieures à lui, et il est porté par son désir d'aboutir ; il s'entraîne ainsi certainement à la patience et à la persévérance, à la poursuite volontaire d'un but fuyant que l'effort seul permettra d'atteindre. C'est évidemment cet effort que réclame Dewey.

Il y a pourtant un autre aspect de l'effort : celui qui représente une lutte contre soi-même, contre son propre désir, contre son propre intérêt. Je ne vois pas très bien comment un enfant se sacrifiera au groupe s'il n'a pas appris à sacrifier ses désirs, ses goûts sur l'autel d'un intérêt supérieur. L'exemple en est constant en dehors de l'école : renoncer à dépenser son argent de poche en de menus plaisirs pour s'accorder plus tard un plaisir plus important et plus coûteux, c'est encore de l'intérêt personnel ; mais il y a déjà une victoire à remporter sur le désir immédiat, parfois fort puissant, et je vois là un effort éducatif d'une qualité supérieure au précédent. Si l'enfant renonce à des plaisirs personnels pour faire un cadeau d'anniversaire, à un jeu pour aider ses parents, à des avantages personnels pour venir en aide à autrui, il y a là un effort autrement plus noble que ce que nous avons vu jusqu'ici. Sans doute, me dira-t-on, mais l'enfant cède simplement à un intérêt plus fort. Je veux bien, mais est-il si naturel que cela de sacrifier un intérêt immédiat à un intérêt médiat ? un intérêt personnel à un intérêt altruiste ? Le monde est-il tellement rempli de gens qui agissent de la sorte ? Ah ! me rétorquera-t-on, c'est que l'école n'a pas fait son devoir ! — Voire ! Il me paraît incontestable que les tendances égoïstes sont bien plus puissantes que les autres et que les dévier ou les sublimer n'est pas une petite affaire ! Pense-t-on y arriver en abandonnant l'enfant aux seules besognes intéressantes ? Oublie-t-on à quel point les tâches imposées — sous certaines conditions, sans doute, — apprennent à l'enfant à se maîtriser, à prendre sur soi ? Que de

[1] Millot, *op. cit.*, p. 107.

fois, dans la famille, il est nécessaire d'interrompre le jeu d'un enfant pour des occupations indispensables (mettre la table, faire une commission, enlever les mauvaises herbes du jardin, etc.). Nos novateurs voudraient-ils que les parents se livrent à toutes ces besognes pour laisser l'enfant à son intérêt ? C'est ainsi que l'on fait des enfants « gâtés », c'est-à-dire sans caractère et sans altruisme. Le P. Buick parle de ces enfants de la bourgeoisie riche de Belgique amollis par une vie trop facile : ils ont pourtant fait bien des efforts pour apprendre le piano, le tennis, l'équitation : mais ils n'ont jamais appris à agir malgré leurs répugnances, à l'encontre de leurs intérêts égoïstes. Alors l'école devrait être moins soucieuse que la famille de cette éducation-là ? « L'effort à vide », qu'est-ce donc ? C'est, en définitive, l'effort scolaire, nous dit-on : chaque fois que nous soumettons l'enfant à un travail qu'il n'a point souhaité, nous perdons notre temps. Je prétends que ce raisonnement est faux, qu'il conduit à un défaitisme éducatif dont le résultat est l'enfant veule et vaniteux : vaniteux, parce qu'il se croit l'artisan de tous ses succès, veule parce qu'il n'a pas appris à se mesurer avec lui-même.

Au surplus, est-il vrai que tout enfant soit doté de cette « force éruptive et conquérante qui fait craquer les barrières et sauter les obstacles », force qui distingue l'enfance et l'adolescence des hommes de génie ? « Cette vitalité, cette fécondité sont exceptionnelles » [1]. Il n'est pas possible, sans créer une école sans programme et sans horaire, de satisfaire aux intérêts de l'enfant. Certes des novateurs vont jusque-là ; je suis convaincu que leur respect de la nature est mal compris et je suis d'accord avec Millot quand il écrit : « Nous aurions tort de croire que toutes les capacités que l'éducation doit cultiver réclameront toujours elles-mêmes assez tôt l'aliment et le secours dont elles ne sauraient se passer. Cette confiance dans les manifestations spontanées, dans les aspirations de la nature abandonnée à elle-même, paraît excessive » [2]. Il est utile de se rappeler ici l'opinion de M^me^ M. Ganz : « un mauvais rendement est plus souvent dû à un manque de courage de l'enfant, bousculé peut-être après un premier échec, qu'à un manque d'aptitudes » [3].

Ainsi, la pédagogie nouvelle paraît avoir abusé des découvertes de la psychologie, ou en avoir exagéré la portée en ce qui concerne le respect dû à l'individu.

J'ai l'air de m'être écarté de mon propos : en réalité, il n'en est rien, car les meilleurs défenseurs du travail en équipes pré-

[1] Millot, *op. cit.*, p. 65.
[2] id., p. 88.
[3] « La psychologie d'Alfred Adler et le développement de l'enfant. » Delachaux et Niestlé, 1935, cité par Bloch, M.-A. *Philosophie de l'éducation nouvelle*, p. 57.

tendent associer l'éducation de l'individualité à celle du sens social. C'est pourquoi il était utile de m'arrêter d'abord à certains aspects du respect de l'individu.

## L'ÉDUCATION DU SENS SOCIAL.

Les partisans exclusifs de l'éducation individualisée se rendent bien compte que le but à atteindre est de promouvoir dans l'enfant tout ce qu'il y a de meilleur en lui aussi bien du point de vue du cœur que du point de vue de l'intelligence et du caractère. Cela étant, il ne se peut pas que les « personnalités les plus riches »... ne « tendent à réaliser la société la meilleure » [1]. Cette aveugle confiance dans les méthodes pédagogiques modernes nous rappelle celle des pédagogues du XIX^e siècle, qui croyaient qu'instruire les hommes c'était les rendre meilleurs (erreur encore commise aujourd'hui par tant de maîtres secondaires qui attribuent à l'enseignement des humanités classiques une vertu éducative suffisante). Si nous « transformons l'école », si nous établissons « l'école sur mesure », si notre pratique pédagogique devient fonctionnelle, nous aurons donc la panacée aux maux de l'humanité ! c'est faire trop d'honneur à l'école : elle n'est tout de même pas seule en jeu. Et si nous avons pu constater depuis une trentaine d'années qu'une certaine éducation est capable de rendre la jeunesse étroitement, exclusivement, fanatiquement nationaliste, c'est qu'il est relativement facile de nourrir en elle des instincts puissants que l'on justifie par des arguments grossiers. Mais lorsqu'il s'agit d'élever l'enfant égotiste au niveau de l'adulte qui songe aux autres plus qu'à lui-même ou — pour ne pas envisager uniquement un état exceptionnel et digne seulement des mieux doués de la nature — qui sait s'oublier parfois pour autrui parce qu'il se considère comme un membre de la société humaine, responsable par conséquent dans la mesure de ses forces du bonheur de l'ensemble, cela demande une autre sagesse et des efforts autrement plus savants et compliqués.

Certes, ici, des paroles — même enthousiastes ou émouvantes — ne suffisent pas, bien que l'enthousiasme et le cœur des éducateurs aient plus de vertu et de nécessité dans l'éducation que ne le croient certains novateurs. Il faut autre chose, et il convient d'admettre que les principes de la pédagogie nouvelle se rapprochent plus de l'éducation idéale de l'homme nouveau que les méthodes périmées de l'enseignement ex cathedra de la morale ou de l'instruction civique. Mais de là à s'imaginer qu'il suffit d'organiser l'école sur le plan fonctionnel pour réaliser cet idéal, cela me paraît une dangereuse illusion.

[1] R. Dottrens, cité par Bloch, *op. cit.*, p. 68.

« Lequel, demande M. Piaget, sera le meilleur citoyen... de celui qui aura entendu parler, même avec enthousiasme, de la patrie, ou de celui qui aura vécu, dans une république scolaire, le respect de la solidarité et la nécessité de la loi ? »[1] Je vois là bien plus une vue de l'esprit qu'une affirmation vérifiée par des faits ; ceux-ci, je les attends toujours ! On reproche à l'école dite traditionnelle l'état actuel de l'humanité. Qu'on me montre des adultes formés par les méthodes nouvelles — il y a assez longtemps qu'elles sont appliquées ici et là — moralement supérieurs au niveau moyen de l'humanité, et qui sont supérieurs grâce à l'éducation qu'ils ont reçue, non par le don d'une nature généreuse. On nous dit : voyez comme ces enfants travaillent gaîment ! voyez comme ils vont à la recherche des documents ! avec quel sérieux ils accomplissent la tâche qu'ils se sont imposée ! voyez avec quel esprit de justice ils se jugent les uns les autres et combien ils s'entr'aident ! Il va bien sans dire qu'une ambiance nouvelle favorise singulièrement la joie, l'entrain, l'initiative ; mais il me paraît arbitraire d'admettre que ces qualités seront celles de l'homme fait[2]. Les pédagogues modernes me paraissent vouloir préparer une humanité de fonctionnaires assurés contre tous les risques de l'existence, pour qui la « lutte pour la vie » est un mot de légende ; dans notre monde où elle est une réalité, l'intérêt personnel prime constamment l'altruisme : il faut se faire une situation, nourrir sa famille, l'élever, et cela demande des efforts, de l'initiative ; les occasions abondent où l'on est exposé à piétiner les scrupules pour réussir. C'est tout de même avec une humanité moyenne qu'il faut compter et il sera impossible à quelque méthode que ce soit de transformer des loups en agneaux,

Cette réserve faite pour indiquer que l'on a tort d'attribuer une trop grande valeur à des procédés pédagogiques, saluons l'effort novateur des éducateurs qui ont tenté d'organiser le travail en équipes ou en groupes, les Sanderson, les Tobler, les Petersen. les Cousinet. Ces hommes de talent — c'est peut-être pour cela d'ailleurs que leurs procédés ont réussi — veulent développer le sens communautaire de leurs élèves en les habituant à travailler en commun ; il y a là un essai de combiner le développement de la personnalité — qui ne peut être dû qu'à un effort personnel — avec celui du sens social. Pour réaliser pleinement cet idéal, il faut, comme l'a fait M. Cousinet, pousser le système à l'extrême

[1] Piaget, Ve Congrès international d'éducation morale. Cité par Bloch, *op. cit.*, p. 72.

[2] De tout temps, il y a eu des hommes d'initiative, des hommes courageux, des héros du cœur ; la pédagogie moderne prétend avoir trouvé le moyen d'en multiplier le nombre : c'est un espoir, non une certitude, car elle ne donne aucune preuve de la valeur de ses procédés. C'est dans la vie de l'adulte, non dans la classe, qu'on juge ces méthodes éducatives.

limite de ses conséquences, d'où la libre constitution des groupes, la liberté pour chacun de se débarrasser des membres paresseux ou gênants, la liberté du choix des sujets à étudier : plus de programmes, plus de notes, plus d'examens ! Il y a, pensons-nous, encore un horaire — parce que le maître, sinon les élèves, tient à prendre ses repas à heures fixes — mais rien n'empêche d'admettre qu'un groupe pourrait fort bien revenir travailler le soir si son sujet le passionne. Cette liberté-là, croyons-nous, n'existe pas — sinon peut-être dans des internats : première limitation ; il y en a une autre : le maître approuve ou désapprouve le choix des sujets (petite comédie : j'aime mieux le programme affiché dans la classe de Mme Boschetti) ; une troisième limitation est certainement la présence du maître, encourageante et bienveillante tant qu'on voudra, mais qui agit tout de même sur l'attitude des élèves. C'est donc que M. Cousinet n'a pas voulu pousser l'expérience jusqu'aux essais malheureux et instructifs de Hambourg.

M. Cousinet a présenté une remarque qui porte un coup direct aux affirmations des psychologues : les groupes d'enfants librement constitués comprennent de 4 à 6 élèves ; mais plus les élèves avancent en âge, plus les groupes se réduisent ; vers 14 ou 15 ans, ce sont le plus souvent des groupes de 2 ; « c'est l'âge de l'amitié » ajoutait M. Cousinet : voilà donc un élément nouveau dont n'avaient pas tenu compte les psychologues nous décrivant le besoin de vie collective des adolescents : la vie est plus riche — et plus diverse — que ne la décrivent les laboratoires ! L'argument de M. Cousinet contient-il d'ailleurs toute la vérité ? Est-ce bien uniquement l'amitié qui réduit les groupes ? N'y a-t-il pas aussi probablement le double effet de la personnalité qui s'éveille ? elle cherche à s'affirmer d'un côté à l'égard des camarades en étant plus intransigeante dans le choix des sujets, d'un autre en donnant à son effort une marque plus personnelle. Cela ne semblerait-il pas prouver que l'homme non déformé n'est pas mûr pour les kolkhoses, de l'esprit ou de la terre ?

Mais alors que devient le sens social ? Les habitudes prises, ces fameuses habitudes qui créent une seconde nature, que deviennent-elles ? un beau souvenir ? j'ai vu bien des enfants, éclaireurs enthousiastes, complaisants et dévoués, devenir des hommes intéressés, aussi peu sociables que possible, même méprisants pour qui n'a pas été leur « copain » de camp. Alors ? que leur a-t-il manqué ? On me dira peut-être : « Vous n'y êtes pas ! c'est l'école qui est cause de tout ! ils jouaient aux éclaireurs ! l'école les a déformés et définitivement marqués. » Je n'en crois rien : tant d'enfants savent échapper à l'influence de l'école lorsqu'elle est contraire à leur nature ! Mais cela pose tout le problème de l'éducation.

Dans son ouvrage si intéressant et si suggestif, M. Bloch écrit ceci :

« Que si... on réussit à exciter directement cette ardeur (au travail et à l'activité spirituelle) par le choix d'une nourriture intellectuelle qui puisse leur (aux enfants) permettre de s'intéresser vraiment à ce qu'ils font — et c'est le problème de l'éducation nouvelle — l'on rendra par là même les « tendances supérieures » assez vigoureuses pour qu'elles deviennent capables de freiner efficacement les tendances antagonistes et inférieures. L'idée essentielle de la pédagogie nouvelle, idée qui commande tout son système d'éducation morale aussi bien que d'éducation intellectuelle, peut donc s'exprimer ainsi : ce n'est pas en bridant et inhibant les tendances inférieures qu'on fera éclore les tendances supérieures, c'est en créant des conditions favorables à l'épanouissement des tendances supérieures qu'on rendra possible, en même temps et a fortiori, l'inhibition des tendances inférieures » [1].

Si vraiment tous les promoteurs de l'école nouvelle se reconnaissent dans cette définition, je dois dire qu'ils me paraissent commettre une erreur profonde : ils affirment leur foi, non pas dans l'enfant, mais dans des procédés d'enseignement, s'imaginent qu'il suffit d'en changer pour changer le monde ; ils sont les héritiers du matérialisme philosophique du XIXe siècle et transposent dans le domaine pédagogique leur croyance en la vertu de l'organisation pour changer l'homme. C'est, à mon avis, nier la part de l'homme dans l'éducation de l'homme ; sous une forme en apparence libre, ils prétendent organiser un dressage nouveau où le dompteur ne sera plus le maître, mais l'ambiance éducative ; ils prétendent livrer l'enfant à la sagesse de sa nature libérée alors qu'ils le modèlent par le cadre éducatif.

Ils reconnaissent la présence et la lutte nécessaire des tendances inférieures et des tendances supérieures, mais ils oublient que les habitudes ne suffisent pas à assurer la victoire des dernières. Ils affirment que l'école traditionnelle ne vise qu'à étouffer les premières alors que la vérité psychologique est l'épanouissement des meilleures ; ils ont raison de réclamer des méthodes qui favorisent cet épanouissement, et, sur ce point, nous sommes d'accord avec eux, pleinement, sans réserve. Ils ont tort de penser que l'école traditionnelle n'a rien fait dans ce sens : sa discipline répressive est bien connue, et les « pionniers » condamnent l'école traditionnelle parce qu'ils n'y voient que cela ; leurs bésicles ne leur permettent de voir que ce qui est spectaculaire (sanctions, notes, etc.) ; ils ne voient pas ce qui a fait la valeur de tant de classes, ce qui a sauvé tant d'enfants, la valeur morale de l'éduca-

[1] Bloch, *op. cit.*, p. 110.

teur, qu'ils oublient d'intégrer dans leur système, au point, parfois, chez les plus exaltés, de nier la nécessité de la présence d'un maître ; M. Cousinet ne tombe pas dans ce défaut, heureusement, et il attribue au maître un rôle très grand puisque, selon une remarque faite à des contradicteurs, il insiste sur la valeur de la seule présence du maître pour discipliner et encourager les élèves ; je lui ai su gré de cette remarque, conséquence d'une expérience poursuivie depuis longtemps.

Qui dit présence du maître, dit influence : non pas nécessairement par des ordres, des défenses ou des directions, mais par le rayonnement d'une personne, d'un cœur et d'une âme, qui se matérialise dans des sourires, des conseils, une aide morale opportune et efficace.

Le reproche que j'adresse à l'éducation nouvelle, c'est de méconnaître l'importance irremplaçable d'un principe supérieur de vie qui ne peut s'acquérir par des procédés, si parfaits soient-ils. L'éducation n'est pas un dressage, elle est un échange d'âme à âme, et la meilleure pédagogie ne vaudra jamais rien en dehors de celui qui l'applique. Formez des éducateurs d'abord, non pas seulement des techniciens de l'éducation, mais des hommes de cœur, enthousiastes, bienveillants pour les enfants, aimants et dévoués ; pénétrez-les ensuite de la nécessité de respecter l'enfance dans l'enfant, mettez entre leurs mains les moyens éducatifs modernes, et vous obtiendrez des résultats merveilleux. Mais commencez par bien choisir les éducateurs et par cultiver en eux les plus hautes qualités du cœur et de l'âme.

« Il faut, dès qu'on le peut, élever l'enfant à la notion de l'autorité et lui faire comprendre la profonde différence qui existe entre le respect de l'autorité et la soumission à une force invincible » [1]

L'homme, quel qu'il soit, a besoin d'une autorité, les moins développés la cherchent en dehors d'eux ; c'est le cas des enfants qui imitent ceux qu'ils aiment ; c'est le cas des adultes qui ont besoin de Führer et de gendarmes ; les autres ont construit en eux peu à peu, parfois dans la souffrance et dans les larmes, une autorité suprême, Dieu pour les uns, idéal philosophique pour les autres, à laquelle ils rapportent leurs actes pour les inspirer et les juger. Les enfants ne peuvent accéder à ce stade tout seuls ; les moyens éducatifs appropriés à la nature de chacun d'eux les aident dans cette conquête d'eux-mêmes, mais ne sont que des moyens accessoires ; l'essentiel est qu'ils trouvent dans leurs éducateurs ces guides sûrs auxquels ils aspirent ; ils s'y attachent — tant mieux ! — et peu à peu s'imprègnent de leur influence ; ils en reçoivent toute sorte de bienfaits moraux, et aussi des enseignements qui les guident sur la voie de la vertu ; ils prennent leurs éducateurs

[1] Millot, *op. cit.*, p. 92.

pour leur conscience et peu à peu développent en eux cette même conscience qui ne leur évitera pas toujours les fautes, mais qui au moins restera leur juge impitoyablement sévère. L'idéal dont nous avons tous besoin pour nous diriger, ne se construit pas par des procédés : ceux-ci ne sont que le cadre qui favorise la compréhension et l'assimilation des hautes vérités.

C'est pourquoi je ne crois pas à la vertu exclusive et parfaite du travail en groupes ; il est un des procédés de l'éducation nouvelle, utile à certains, plus ou moins selon les natures, dangereux s'il est employé seul et s'il prétend remplacer toute autre méthode, dangereux aussi s'il ne correspond pas au tempérament du maître, dangereux surtout s'il est considéré comme la règle unique de l'éducation morale et intellectuelle.

« La meilleure méthode est celle qu'on s'est créée soi-même, que sans cesse on modifie et on améliore. Il n'est pas bon de transposer en soi une méthode toute faite, comme un cadre rigide qui détermine, — j'allais dire paralyse — toute notre action »[1]. C'est pourquoi j'approuve les maîtres qui disent, même s'ils le font avec quelque suffisance, qu'ils ont « leur » méthode, une variante de celle qui leur a été enseignée ; cela prouve qu'ils ne sont pas de simples automates, et laisse espérer qu'ils ne le deviendront pas.

Le maître vivant n'est pas exclusif et ne peut donner raison à tel novateur contre tel autre ; il s'inspire des uns et des autres, cherche ce qui convient le mieux à sa nature et à celle de ses élèves ; surtout, il se maintient, par les moyens qui lui sont propres, dans l'état de grâce de la jeunesse, faite de foi et d'enthousiasme.

G. CHEVALLAZ.

[1] V. Dentan. « A propos de deux conférences. » *Educateur*, N° 26, du 26 juin 1948, p. 445.