

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES TECHNIQUES FREINET

**TECHNIQUES  
DE  
VIE**

BIMESTRIEL

**7**

FÉVRIER 1961

# S O M M A I R E

C. FREINET . . . . .	L'éducation à la croisée des chemins.
R. DOTTRENS . . . . .	Le problème de l'autorité.
J. CHATEAU . . . . .	Thèse.
F. OURY . . . . .	De la nécessité des sanctions.
L. LEGRAND . . . . .	Cent ans d'éducation française.
J. CHATEAU . . . . .	Le "par cœur".
J. VUILLET . . . . .	La notion de milieu en pédagogie.
	Les livres.

## Comité de Patronage

- † M. Ad. FERRIÈRE  
M. R. DOTTRENS, Genève  
M. CROS, Directeur de l'Institut Pédagogique National  
M. HART, Ministre de l'Éducation de la République de Cuba  
M. CHAGOT, Sous-Directeur de l'Institut Pédagogique National  
M. BLOCH, Professeur à la Faculté des Lettres de Caen  
M. MUCCHIELLI, Professeur de psychologie à la Faculté de Rennes  
M. NEEL, Professeur à la Faculté des Sciences de Grenoble  
M. MAUCO, Directeur du Centre psycho-pédagogique Claude Bernard, à Paris  
M. DELCHET, Directeur du Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Lyon  
M. NAZET, Sous-Direction de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire  
M. LEFEBVRE, Inspecteur primaire à Alger  
M. CHEVALIER, Inspecteur primaire à Dunkerque  
M. UEBERSCHLAG, Inspecteur primaire à la Réunion  
M. GOAVEC, Inspecteur primaire à Rabat (Maroc)  
M. JOUBREL, Délégué général de l'A. N<sup>le</sup> des Educateurs de Jeunes Inadaptés  
M. BARBOTEU, Inspecteur départemental de la Jeunesse et des Sports  
Dr FRIEDEMANN, Directeur de l'Institut d'Hygiène mentale de Bienne (Suisse)  
M. ISCHER, Directeur des Etudes pédagogiques à Neuchâtel (Suisse)  
M. BARBIER, Directeur des Activités culturelles de l'Union Suisse des Coopératives (Membre de la Commission Suisse pour l'UNESCO)  
M. MEYLAN, Professeur honoraire de pédagogie de l'Université de Lausanne (Suisse)  
M. GUÉNIAT, Directeur de l'E.N. des Instituteurs du Jura à Porrentruy (Suisse)  
M. BAUDOUIN, Directeur de l'Institut International de Psychagogie de Genève  
M. ROLLER, Directeur de l'Institut des Sciences de l'Éducation à Genève  
M. SPANOGHE, Inspecteur Principal de l'Enseignement en Belgique, Président de l'Éducation Populaire  
M. LAPORTA, Directeur de l'École Pestalozzi, à Florence (Italie)  
M. VISALBERGHI, Professeur de pédagogie à l'Université de Milan (Italie)  
M. MAERTZ, Attaché au Ministère de l'Éducation Nationale, G.-D. Luxembourg  
M. KRNETA, Conseiller à l'Institut Yougoslave de Recherches Pédagogiques  
M. CHABAANE, Inspecteur primaire au Secrétariat d'État de l'Éducation Nationale de Tunisie  
M<sup>me</sup> SEMENOWICZ, Membre de l'Institut National de Pédagogie Spéciale, Varsovie (Pologne)

## Comité de Rédaction

- M<sup>mes</sup> Elise FREINET, Madeleine PORQUET.  
MM. CHAUCHARD, C. COMBET, G. JAEGLY, J. VUILLET, C. FREINET,  
P. LE BOHEC, M.-E. BERTRAND, P. DELBASTY.

# L'éducation à la croisée des chemins

par C. FREINET

Pourquoi avons-nous choisi ce thème tant pour notre Congrès de l'Ecole Moderne que pour les discussions de notre revue « Techniques de Vie » ? Pourquoi l'Office Central de la Coopération à l'Ecole participe-t-il à la diffusion des questionnaires et aux discussions qui en découleront ?

C'est que le temps est passé des méthodes scolaires, qui ne s'intéressaient qu'aux choses de l'Ecole et qui pouvaient prétendre régler leur destin et celui des élèves dans un cercle fermé, systématiquement isolé de la vie. Du moment qu'on ouvre les portes et les fenêtres de l'Ecole — et, peu à peu, même malgré eux — tous les éducateurs y seront bientôt contraints ; dès lors que la nature de l'enfant, les incidences du milieu, les données de l'orientation entrent officiellement en ligne de compte, et que, officiellement, la notion d'éducation déborde aujourd'hui l'Ecole pour s'intéresser à la permanence d'une culture, force nous est, à nous aussi, de considérer notre fonction sous les multiples éclairages qui lui donneront fonction et efficacité.

Tous les éducateurs, tous les chercheurs et les officiels aussi sont d'accord, théoriquement au moins, sur le fait que l'Education est générale, fonctionnelle et humaine, ou qu'elle n'est pas.

Et nous qui, depuis trente ans, sommes à l'avant-garde de la recherche pour une pédagogie ouverte tout à la fois sur les individus, sur le milieu, en fonction d'un devenir de l'être que nous essayons de définir, nous avons, plus que d'autres sans doute, ce sentiment d'être vraiment à une croisée des chemins. Finie la paisible assurance des éducateurs du début du siècle qui avaient la certitude — exaltante et émouvante — de forger avec leurs leçons, leurs exercices, leurs manuels et leur craie, l'homme à la mesure d'un monde qui n'avait pas encore commencé sa course délirante vers le progrès technique, souvent obstacle plus qu'adjuvant pour le progrès intellectuel et moral.

Nous avons devant nous — et ce sont nos méthodes qui nous ont valu cette transposition — l'enfant véritable, non plus l'écolier anonyme, mais l'enfant expression de sa famille et de son milieu, l'enfant avec ses projets parfois hallucinants, et ses rêves plus que jamais dominés par l'aventure, la création et l'action.

L'Ecole d'hier travaillait pour ainsi dire en autarcie, avec la prétention de résoudre elle-même, en son sein, la diversité des problèmes d'éducation et de formation. Alors, comme dans tous les régimes d'autarcie, elle limitait arbitrairement les besoins, réprimait les élans, réprouvait les rêves en créant une sorte de faim artificielle à laquelle elle se donnait l'illusion de répondre avantageusement.

Cette autarcie, valable peut-être il y a cinquante ans, n'est plus possible aujourd'hui. Une ère pédagogique est, qu'on le veuille ou non, terminée. Le monde est trop vaste, trop dynamique, il offre tant de possibilités que l'Ecole doit ouvrir tout grand l'éventail de ses techniques, en bénéficier le plus possible, et préparer en même temps les jeunes générations à les dominer non seulement mécaniquement mais aussi socialement et spirituellement.

Nous avons ouvert nos fenêtres ; nous sommes sur le pas de la porte et une infinité de problèmes se posent à nous, que nous savons tous plus ou moins déterminants pour notre fonction éducatrice :

— les conditions de la naissance, de l'allaitement et du premier âge ;

- la situation familiale dont on reconnaît la portée décisive jusqu'au moment de l'orientation scolaire ;
- le milieu, aidant en certains lieux, trop souvent paralysant, détériorant, voire nocif ;
- l'alimentation ;
- la respiration, le travail et les jeux ;
- l'École et la post-école ;
- les examens ;
- le second degré et la recherche d'une profession susceptible de permettre autant que possible l'épanouissement total des personnalités.

C'est cela la croisée des chemins, avec tout un dédale de cheminements et de sentiers plus ou moins bénéfiques, qui débouchera sur notre carrefour ; avec les possibilités réduites que nous avons de sortir de ce carrefour, non pas pour aller n'importe où, au risque de retomber dans des impasses, mais pour nous orienter vers l'efficacité, le progrès et l'humanisme.

Nous n'avons certes pas la prétention de tout solutionner par ce questionnaire ou même par les discussions du Congrès. Notre souci est double :

- Essayer de poser les problèmes majeurs, en mettant ensemble en évidence ceux sur lesquels l'accord est à peu près unanime et qui pourront nous servir de bases de départ pour les questions sur lesquelles doit s'instituer une longue et profonde discussion expérimentale.
- Mobiliser pour cette recherche complexe un maximum de bonnes volontés (et nous dirons comment). Concrétiser les espoirs que nous avons aujourd'hui de réussir.

### *Points sur lesquels pourrait plus spécialement porter la discussion au Congrès International de l'École Moderne*

C'est tout le vaste problème que nous abordons pour une reconsidération totale qui n'a encore été abordée dans aucune étude et dont nous ne sous-estimons ni la complexité ni les difficultés.

Des premières réponses reçues à notre questionnaire se dégagent les lignes essentielles d'intérêt, auxquelles nous voudrions nous cantonner et sur lesquelles l'accord est plus ou moins difficile à se réaliser.

## I. — L'ENFANT DE 1961

On commence à comprendre et à admettre qu'il n'est pas l'enfant de 1910 ni même de 1940. Il y a eu non seulement des changements dus à l'incidence du milieu, mais une véritable mutation.

Nous parlions volontiers de décalage et de désadaptation. C'est désormais un fossé qui sépare l'enfant véritable avec ses pensées, ses habitudes, ses connaissances, ses manies et ses perversions, de l'écolier tel que nous le voudrions. L'enfant vit dans un monde différent de celui qui nous est familier ; et c'est pourquoi nous ne parvenons que difficilement à mobiliser ses tendances et à parler un langage qui nous soit commun.

De cela, tous les gens sensés commencent à se rendre compte. Mais les éducateurs enfoncés dans la scolastique ignorent ces changements et continuent à travailler en 1961 comme ils travaillaient en 1920.

C'est M. Lucien Paye, directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, aujourd'hui ministre de l'Éducation Nationale, qui donne le ton dans sa

conclusion à l'Encyclopédie pratique de l'Education en France : « Un même problème se pose aux éducateurs : adapter l'enseignement au monde d'aujourd'hui et de demain, à ses exigences, et, pour ce faire, rechercher des formules nouvelles. »

« Vivre avec son temps ! » disait le recteur Sarrailh à la récente séance d'ouverture de l'Université. Et comment pourrait-il en être autrement, alors que, en quelques années, les conditions de vie et de travail des hommes et les rapports entre les peuples ont été transformés plus qu'en deux millénaires ? »

Sur ces données nous aurons à envisager deux études complémentaires :

a) *Les conditions qui influent d'une façon très importante sur le comportement des enfants :*

- la part du milieu (H.L.M., bruit, mécaniques, vitesses, etc.) ;
- la désagrégation de la famille et le demi-abandon des enfants ;
- l'alimentation non naturelle : excitants, toxiques, alcoolisme ;
- importance des images, des illustrés, de la radio et de la T.V.

Il nous sera très facile de nous mettre d'accord sur ces points.

b) *Dans quelle mesure ces changements nécessitent une évolution dans les rapports enfants-adultes et dans l'idée que ceux-ci se font de ceux-là :*

Nous avons demandé si les enfants étaient des êtres essentiellement mineurs. Le mot prête à confusion. La réponse ci-dessous de M. Avanzini, directeur du Laboratoire de pédagogie expérimentale de Lyon, précise mieux les données du problème à débattre :

A) *Le choix entre les deux options que vous indiquez (les enfants ont-ils besoin d'être modelés du dehors par des adultes, ou sont-ils susceptibles d'auto-progression si le milieu leur en donne la possibilité), n'est pas un choix entre deux conceptions de l'éducation, mais, bien plutôt, entre « dressage » et « éducation ». Considérer l'enfant comme ayant besoin d'être modelé, c'est en définitive, le traiter comme inéducable et réduire l'éducation en conditionnement, c'est-à-dire en acquisition de réflexes. Que beaucoup de parents et de maîtres conçoivent ainsi l'éducation, cela n'est pas douteux. Il y aurait lieu d'étudier plus précisément la place que souvent, à notre insu, nous donnons au conditionnement dans notre comportement éducatif.*

*Or l'éducation est, et ne peut être, que l'ensemble des activités qui visent à rendre l'enfant autonome. Le dressage n'amène pas l'autonomie, mais consiste au contraire à faire en sorte que les seules réactions possibles soient celles auxquelles le sujet a été préalablement conditionné.*

B) *Il faudrait distinguer mieux, notamment dans le commentaire des pages 4 et 5 :*

- 1) *Le caractère sérieux des œuvres enfantines.*
- 2) *Leur valeur esthétique.*

*Beaucoup spéculent plus ou moins sur cette confusion, soit en utilisant la négation du deuxième point pour refuser le premier, soit pour conclure trop hâtivement de l'affirmation du premier à l'affirmation du second.*

*Or, si l'on peut discuter interminablement sur la valeur esthétique des œuvres enfantines et préférer ou non à « l'art de la maîtrise » ce que Malraux appelle « L'Art du Miracle », il reste que les activités de l'enfant (dessins, textes, etc.) ont un caractère éducatif pour trois raisons essentielles :*

- a) *le sérieux avec lequel l'enfant vit psychologiquement la réalisation de ses œuvres ;*
  - b) *la valeur d'apprentissage que possède toute action exécutée sérieusement ;*
  - c) *l'expérience du travail que cela constitue pour l'enfant, et la portée culturelle de cette expérience.*
- C) *Il y a lieu d'approfondir le problème de la culture et des processus de culture pour montrer :*
- 1) *A quelles conditions, un enseignement possède une portée culturelle ou en*

est dépourvu. La méthode pratiquée est essentielle ; cela pose le problème de l'usage de la mémoire et du « par cœur ».

- 2) *L'enseignement doit être, plus que jamais, culturel. Aujourd'hui, les rapports entre la technique et la culture se sont profondément modifiés ; une forte culture est, plus qu'autrefois, indispensable à la fois à l'essor personnel et à une qualification professionnelle précise. Cela majore donc l'importance d'un enseignement de culture.*

## II. — L'AUTORITÉ - LES SANCTIONS LES CHATIMENTS CORPORELS

Ce point sera autrement délicat à discuter. Les réponses reçues font apparaître une infinité de conceptions plus ou moins contradictoires parmi lesquelles nous devrions être en mesure de distinguer :

— celles qui sont manifestement fausses et dangereuses en toutes circonstances et sur lesquelles il nous faudrait placer le panneau *rouge* ;

— celles qui peuvent être valables dans certaines conditions de milieu ou d'individus et pour lesquelles nous donnerons le feu *orange* de la circonspection ;

— celles qui sont universellement souhaitables avec feu *vert*.

Ce sont ces questions qui touchent aux problèmes si graves de la liberté, de la sévérité, des blousons noirs et en général du fait que les enfants paraissent aujourd'hui plus mal élevés qu'autrefois.

Nous signalons ici un certain nombre de ces points de vue contradictoires puisés dans les réponses à nos questionnaires. Ce sont ces points de vue qu'il y aurait lieu de discuter en profondeur pour aboutir à des lignes d'action valables.

— L'éducation en totale liberté, à la mode américaine, est condamnée par tous. « *La mode est à l'autorité des enfants sur les parents... mais les Américains qui ont essayé la méthode avant nous ont déchanté et pris des résolutions opposées pour l'avenir* » (Bonnell, Oise).

— Il y a une autorité, que nous dirions presque idéale, qui vient de la valeur morale et du comportement de l'adulte. Mais ces qualités ne sont qu'exceptionnelles.

Quelles sont les qualités qui, chez les parents et chez les maîtres aident à donner cette indispensable autorité.

— Dans quelle mesure l'amour que l'adulte porte à l'enfant facilite-t-il l'autorité ?

« *La première condition est que des liens affectifs puissent se nouer entre maîtres et élèves. On peut se demander si les changements annuels de maîtres ne sont pas nocifs. Aux psychologues de répondre* » (Hervé, Haut-Rhin).

« *L'autorité est une grande qualité ; ce n'est pas l'art d'être autoritaire* » (Alain Curtet, Suisse).

— « *L'autorité est-elle de nature morale ?* » (Dce E.N., St-Etienne).

— On parle beaucoup aujourd'hui de « sévérité ». Mais jusqu'où va cette sévérité ? « *Sévérité ne veut pas dire châtiments corporels. Ils m'apparaissent comme une regrettable faiblesse, un manque de sérieux* » (Pauwels, Nord).

« *L'enfant a ses raisons, qu'il faut essayer de percer pour entrer dans son jeu et réformer de l'intérieur* » (Mad. Fabre, Paris).

— *Les sanctions* : On s'accorde pour les juger nécessaires, ce qui est peut-être exact quand on parle de félicitations, de récompenses et de réprobations.

Mais la sanction évoque dans tous les esprits l'idée de punition.

« *Retour à la sévérité, voire aux châtiments sinon corporels dont je suis cependant ennemi, à tort certainement, mais que l'enfant ait la crainte de ses parents et de ses maîtres, qu'il sente le poids de l'autorité (quelle fut la cause essen-*

tielle de l'effondrement de la IV<sup>e</sup> République si ce n'est l'absence de fermeté gouvernementale ?). Si l'on veut éviter l'effondrement de la moralité, il faut à tous prix reprendre en mains les jeunes et leur montrer que les adultes les dirigent encore » (Pinto, B.A.).

Donnons plutôt les sages observations de M. Avanzini :

La thèse traditionnelle justifie le recours aux sanctions, en invoquant sa portée d'intimidation (éviter la récidive) et exemplarité (intimider les autres élèves). C'est de la même manière, d'ailleurs, qu'on a souvent présenté la justification des sanctions pénales en criminologie. Il faut se demander si ces deux notions peuvent être invoquées à juste titre.

1) On peut remarquer que les sanctions ont à peu près la même fréquence de jour en jour dans une classe et de semaine en semaine dans un établissement ; que ce sont toujours les mêmes maîtres qui y recourent, et les mêmes qui s'en abstiennent ; que ce sont les mêmes élèves qui les subissent. On peut donc en conclure :

a) que la distribution des sanctions tient davantage à l'attitude pédagogique du maître qu'à celle des élèves ;

b) que les sanctions ne modifient pas les causes psychologiques ou autres, des attitudes pour lesquelles les élèves se les font infliger. Elles veulent éviter, sans y parvenir, la répétition des comportements jugés coupables, mais n'agissent pas sur les causes de ces comportements ;

c) qu'on ne peut pas parler d'efficacité des sanctions car, par définition, une sanction efficace serait celle dont la fréquence décroîtrait progressivement.

2) Les impératifs de la psychologie et de la morale (respect de la personne humaine — volonté d'éviter les traumatismes psychologiques) interdisent de recourir à des sanctions qui seraient efficaces : les sanctions efficaces sont donc interdites par le règlement scolaire et celles qui sont permises sont inefficaces. En effet, si l'ennui de la sanction éventuelle est supérieur au plaisir de la faute, l'élève s'abstient de celle-ci ; mais, si l'ennui de la sanction est inférieur au plaisir de la faute, l'élève ne s'en abstient pas. C'est pourquoi, les maîtres qui fondent leur autorité sur les seules sanctions sont souvent en marge des règlements et provoquent, en outre, chez les élèves, par une attitude répressive, des difficultés psychologiques (révolte - agressivité - sournoiserie ou sentiment d'insécurité - hyper-émotivité - timidité).

Pour ces deux raisons on ne peut donc pas dire que les sanctions sont une valeur effective d'intimidation, ni d'exemplarité ; l'analyse de l'autorité familiale amènerait exactement aux mêmes conclusions.

Quelles sont donc les raisons pour lesquelles les modalités traditionnelles de l'autorité se maintiennent si durablement. Il y en a plusieurs :

### I. — Le recours aux sanctions fait implicitement plaisir au maître

Il donne à certains l'occasion de manifester une certaine agressivité ; il leur apporte l'illusion d'exercer la justice, de sauver leur autorité ; il camoufle enfin les insuffisances pédagogiques : l'histoire montre, en effet, que c'est dans les époques où la pédagogie est la plus maladroite, qu'elle est aussi la plus brutale (ainsi dans l'Antiquité) ; au contraire, lorsqu'elle devient plus habile et plus adaptée, elle peut alors se dispenser de méthodes abusivement coercitives. Autrement dit, il y a variation en sens inverse entre le recours aux sanctions et l'habileté pédagogique.

Ce qui est vrai de l'évolution historique, l'est aussi de chaque cas particulier.

### II. — Le recours aux sanctions fait implicitement plaisir aux élèves

Dans la pédagogie traditionnelle, l'élève est en situation d'infériorité, mais il cherche la possibilité de sortir de cette infériorité et de se valoriser. Critiquer le maître est alors pour lui une manière de protester contre son infériorité et de se

valoriser. Or, les sanctions alimentent et justifient d'une certaine manière, l'agressivité de l'élève à l'égard du maître. De plus, le recours aux sanctions maintient dans la classe un climat de « petite guerre » qui permet à l'enfant de persister dans une mentalité d'écolier et, en retardant sa maturation, prolonge une psychologie infantile, dans laquelle il arrive à certains de se complaire. Il faut ajouter qu'il lui fournit en même temps, le plaisir de chercher sa revanche par diverses formes d'espièglerie et d'indiscipline et, plus encore, par le chahut. Aussi bien passer outre au règlement provoque chez l'élève un sentiment ambivalent : une certaine crainte de la sanction, mais surtout le plaisir confus de la provocation : beaucoup de comportements interdits cessent d'être séduisants dès qu'ils sont autorisés.

Enfin, il y a des cas dans lesquels les sanctions favorisent les tendances auto-punitives et masochistes de l'élève : les exemples de ce cas sont très nombreux.

### III. — Le recours aux sanctions

représente enfin une solution de facilité

a) Il est, en effet, plus facile pour une Société de préconiser une pédagogie autoritaire, que de prévoir des constructions scolaires qui permettent de réduire le nombre d'élèves par classe et d'installer un climat pédagogique détendu.

Il est plus facile de préconiser une pédagogie autoritaire que de poser sérieusement le problème du recrutement des maîtres et des qualités psychologiques requises d'un homme pour qu'il soit capable d'être un éducateur.

Il est plus facile de recourir à une pédagogie autoritaire que de mettre au point des méthodes d'enseignement, des programmes et des techniques d'orientation scolaire qui suscitent moins d'élèves inadaptés et donc moins d'indiscipline.

Il est plus facile de préconiser une pédagogie autoritaire que de prendre les mesures qui permettent aux familles un mode de vie meilleur, et, par conséquent, plus éducatif.

Or, il apparaît clairement, qu'il ne peut y avoir de progrès pédagogiques décisifs que dans la mesure où les conditions matérielles d'enseignement — les méthodes, les programmes, la précision de l'orientation, l'équilibre psychologique des maîtres et une amélioration du mode de vie familiale — permettront d'éviter le recours à des comportements, qu'il apparaît, aujourd'hui, difficile d'écarter.

b) La pédagogie autoritaire en classe s'inscrit dans le renouveau actuel de l'autoritarisme éducatif, lié lui-même à des facteurs plus généraux. A cet égard, la publicité donnée aux problèmes de la « délinquance juvénile », et l'analyse incomplète des raisons de sa recrudescence, amènent à mettre confusément en cause les méthodes libérales d'éducation, et en particulier, les techniques de pédagogie nouvelle et, comme vous le dites vous-même, à confondre liberté et facilité.

Il y a lieu de riposter à ces accusations.

En définitive, il n'y a pas à choisir entre l'autorité et la liberté dans l'éducation : ce serait poser mal le problème. Le choix est à faire entre des types d'autorité et des types de liberté. En effet, l'autorité tyrannique est un signe de faiblesse, au même titre que certaines formes de libéralisme, et ces deux formes de la faiblesse se trouvent parfois à des moments différents chez les mêmes éducateurs. Au contraire, il y a une forme d'autorité qui vient du prestige et qui, dans cette mesure, est assez forte pour reconnaître aux élèves leur zone légitime de liberté. C'est cette forme d'autorité qu'il faut souhaiter et qui, seule, possède une « valeur éducative », c'est-à-dire fait accéder l'enfant à l'autonomie.

— Les sanctions — y compris corporelles — sont-elles vraiment, psychologiquement et humainement souhaitables et efficaces ?

C'est la thèse que soutient M. Lefebvre, I.P. :

a) Est-il vrai que le « recours aux sanctions est nécessaire entre 14 mois et 4 ans (crises d'opposition d'un an et de 3 ans). Ensuite il doit s'atténuer en s'alliant à une grande compréhension ».

b) Est-il vrai que si les sanctions provoquent parfois des complexes (d'infériorité), le manque de sanctions provoque d'autres complexes (culpabilité) ?

c) Est-il vrai que « les châtimens corporels sont surtout nécessaires dans la première enfance ou période pré-scolaire » ?

d) Cette affirmation de Lefebvre est-elle exacte :

*Le questionnaire ignore un fait découvert par la psychanalyse et que l'expérience quotidienne du père de famille peut lui enseigner : toute faute commise par l'enfant exige une sanction de l'autorité sous peine de faire naître un complexe d'infériorité qui peut ruiner la formation future de la personnalité.*

*Paradoxalement, la sanction soulage l'enfant : si elle n'intervient pas, l'enfant multiplie les sottises afin d'être débarrassé de son angoisse.*

*Cependant, un excès de sévérité engendre un complexe aussi néfaste : un complexe d'infériorité qui aboutit à la révolte stérile ou au complexe d'échec.*

Et voici l'opinion de G. Jaegly, I.P., sur les sanctions et la fessée :

#### LA FESSEE A-T-ELLE UNE VALEUR EDUCATIVE ?

*Une certaine hésitation, un certain désarroi même, se lisent au travers de l'article de notre camarade Lefebvre qui apparaît sollicité entre deux tendances contradictoires et que nous savons inconciliables. Il condamne d'une part une pédagogie autoritaire dont il a souffert et en face de laquelle l'expérience modérée de Freinet apporte un témoignage irréfutable. Mais par ailleurs, notre collègue n'hésite pas à préconiser le retour à des procédés de coercition, et dans une attitude que j'estime dangereuse, il va jusqu'à approuver les châtimens corporels en accordant à la fessée une indispensable vertu éducative. Le « drame » de Lefebvre nous conduit une fois encore à poser le problème de la discipline.*

*C'est un fait incontestable, que toute vie sociale suppose et exige une discipline. L'école, à l'instar de tout autre groupe organisé et en raison même de ses fins particulières, ne saurait y contrevenir. Or qu'est-ce que la discipline sinon l'expression d'une autorité et pour l'éducateur la définition des rapports entre le maître et l'élève. Mais nous savons combien cette notion d'autorité est ambiguë et combien elle peut prêter à équivoque. D'après le Larousse du XX<sup>e</sup> siècle, c'est « le droit ou le pouvoir de commander, de se faire obéir ». Cette puissance, précise-t-il, vient de la supériorité du mérite ou de celle que donnent les lois. Pour M. Lalande (vocabulaire philosophique), l'autorité est « la supériorité ou l'ascendant personnels en vertu desquels on se fait croire, obéir, respecter, on impose son jugement à la volonté, au sentiment d'autrui ». Deux méthodes apparaissent qui font de l'autorité une puissance qui s'impose ou par contrainte ou par habileté. Dans son important ouvrage paru en 1923, « Théorie de l'Education », M. Laberthonnière développe ce thème et précise : Il y a l'autorité qui use du pouvoir et du savoir-faire dont elle dispose pour subordonner les autres à ses fins particulières et qui ne cherche à s'emparer d'eux que pour les mettre à profit : celle-là est asservissante.*

*Il y a l'autorité qui use du pouvoir et du savoir-faire dont elle dispose pour se subordonner elle-même en un sens à ceux qui lui sont soumis et qui lient son sort à leur sort, poursuit avec eux une fin commune : celle-là est libératrice. »*

*Ces dernières lignes définissent l'esprit de l'Education Nouvelle, celui aussi des Instructions officielles de 1923. Elles sont éminemment proches du rêve généreux de Montaigne, Locke, Rousseau.*

*« Si la discipline scolaire, écrit Foerster, n'est que coercition extérieure, elle ne fait rien pour développer le sens de la responsabilité individuelle ; si elle émousse le sentiment de la dignité, si en guise de principes, elle ne sait invoquer que le droit divin du maître, elle fournira à la société des citoyens dont le type normal conviendra peut-être à une monarchie absolue mais non à cette coopération active des forces individuelles qu'est un Etat libre. »*

Tout le problème est là et nous sommes amenés en définitive à nous interroger sur les fins de l'éducation.

L'éducation est une relation entre ces deux termes : l'individu en croissance d'une part, et d'autre part les valeurs sociales, intellectuelles et morales auxquelles l'éducateur est tenu de l'initier.

D'où deux points de vue : celui de l'adulte qui perçoit le rapport selon sa propre perspective, qui ne songe qu'aux fins sociales et conçoit de ce fait l'éducation comme une simple transmission. Et qui par conséquent se préoccupe de l'homme fait plus que de l'enfant, des fins de l'éducation plus que de sa technique. Aussi se trouve-t-il conduit à considérer l'enfant comme un modèle réduit qu'il faut identifier à un modèle adulte, « comme le support de péchés originels variés » (Lucien Febvre). C'est-à-dire comme une matière résistante qu'il faut redresser, mater si l'on veut employer un terme de métallurgiste. L'enfant reçoit du dehors un produit tout élaboré. La relation est faite de pression et de réception. Et la morale la plus intime est faite d'obéissance plus que d'autonomie. Avec comme conséquence inéluctable cette dégradation de la notion de discipline qui n'est bientôt plus considérée que comme le châtiment qui sert à maintenir la règle.

Mais nous pouvons admettre un rapport différent, qui soit de réciprocité et non plus unilatéral, un rapport par lequel l'enfant conquiert la raison et les règles de « l'action bonne » par son effort et son expérience personnels, qui admet comme principe que tout enfant normal porte en lui des dispositions individuelles qui l'inclinent vers le bien. Il s'agit alors pour l'éducateur d'aider l'enfant dans son effort d'adaptation, de régulariser cet effort, de l'ordonner, de l'expliquer à l'enfant lui-même. Cette éducation active réclame des enfants non point qu'ils fassent tout ce qu'ils veulent mais qu'ils veuillent ce qu'ils font, qu'ils agissent et ne soient point agis (Claparède). Nous abordons là le délicat problème de la liberté. Est libre tout homme qui ne subit pas de contrainte, qui agit conformément à sa propre nature, à sa volonté. Mais la liberté n'est pas seulement le degré d'indépendance que possède l'individu mais celui qu'on considère comme normal et souhaitable. Elle s'oppose en cela, à l'inconscience, à l'impulsion, à l'irresponsabilité. Un être libre se décide après réflexion, sait ce qu'il veut, pourquoi il le veut et agit d'après des raisons qu'il approuve. Il ne s'agit donc pas d'une absence totale de contrainte, ce qui serait incompatible avec l'existence d'une société. Liberté n'est pas synonyme de licence. Mais elle est « l'absence ou la suppression d'une contrainte anormale, illégitime, amoral ». Elle suppose donc en dernière analyse l'idée d'une loi.

Ces nuances, la pédagogie traditionnelle les méconnaît. Bien sûr, la violence est-elle bannie de toutes les classes. Mais la « pression » peut être douce et acceptée par l'écolier, d'autant plus facilement que l'éducateur sait se faire respecter par l'enfant. Les relations affectives jouent ici un rôle fondamental et nous voyons que l'idée du devoir naît du respect que l'on porte à son représentant et non l'inverse.

Mais le prestige de l'adulte conduit l'enfant à accepter toutes faites les affirmations émanant du maître. L'autorité le dispense de réflexion. Ce qui tout naturellement aboutit à consolider son égocentrisme au lieu de le corriger. Au verbalisme de la soumission intellectuelle correspond le réalisme moral : le bien et le mal sont conçus comme étant ce qui est conforme ou non à la règle établie. Il est difficile dans ces conditions d'amener l'enfant à une pleine autonomie de sa conscience personnelle.

### III. — COMMENT FORMER L'HOMME DE DEMAIN ?

Et comme en face des échecs actuels d'une pédagogie dépassée on esquisse un fort mouvement réactionnaire vers l'autorité, les sanctions et les punitions, il nous faudra prendre nettement position.

Cette discipline autoritaire peut-elle former les hommes libres et créateurs, les citoyens conscients d'une société démocratique ?

C'est là que nous sommes vraiment à la croisée des chemins. Il nous faut prendre la bonne route.

Il y a, sur ce point, une étonnante unanimité qui contredit quelque peu les positions théoriques de nombreux correspondants qui jugent que les sanctions et les fessées ne sont pas toujours superflues.

La recherche d'une autorité efficace — sans sanctions brutales — par la participation de l'enfant et de l'homme à leur devenir reste un des graves problèmes de l'heure.

Il faudra dénoncer aussi cette autorité qui sans être brutale n'en est pas moins insidieuse et, hélas ! efficace. C'est elle qui s'insinue dans notre comportement et dans notre vie par les procédés modernes d'abêtissement, de la copie passive à la récitation par cœur, de la radio et la télévision, jusqu'au lavage de cerveau que des savants ont, paraît-il, perfectionné.

*L'éducation traditionnelle a fait des enfants sages, des hommes bien adaptés qui s'en vont au service militaire même s'ils sont contre la guerre, travaillent sagement à des travaux stupides, votent alors qu'ils savent qu'on les flouera une fois de plus, vont au cinéma, regardent la télé, paient leurs impôts, désirent — summum de toutes les félicités — avoir une bagnole*

*mais se débrouillent en enfonçant le voisin ;*

*des femmes, qui ont fait sagement la queue pour manger, sous l'occupation, qui continuent à procréer sans se soucier des conséquences pour les gosses qu'elles enfantent, et simplement parce que, dans le présent, il y a des allocations qui considèrent l'homme comme une vache à lait et sont, en cela, inférieures aux prostituées puisqu'elles n'ont même pas les risques du métier.*

*Pour la Société qu'on voulait, ça a été une réussite, pour ceux qui ont conscience de ce que devrait être la Société, un échec.*

*Les enfants sont maintenant incapables de se plier comme les anciens ont plié. Comme s'il y avait dans les cellules un bouillonnement qui empêche l'imprégnation.*

*Ce bouillonnement, il n'est pas question de le refroidir sans tuer la vie, mais de le canaliser vers un vrai but, vers une action sur la vie, dans la vie (Mad, Fabre, Paris).*

### IV. — PRATIQUEMENT, QUELLE DIRECTION PRENDRE ?

Si les trois points ci-dessus ont été étudiés en profondeur, comme nous le souhaitons, par une large confrontation des expériences et des opinions, il ne sera guère utile d'aborder tout spécialement la discussion des solutions pédagogiques à intervenir.

Ce sont nos techniques qu'il nous faudra promouvoir — et nous le faisons en permanence dans nos classes — parce qu'elles sont la solution juste et sage, non pas théorique mais pratique, des problèmes posés.

Ce qui ne veut pas dire que ces techniques sont, par elles-mêmes, souveraines. Elles dépendent, nous l'avons dit, de conditions de personnes et de milieux qui nous

contraignent sans cesse à des *modus vivendi* plus ou moins délicats. Ils ne seront pas dangereux pour l'orientation générale de la pédagogie si nous voyons clair devant nous la route à suivre.

## ASSOCIATION POUR LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT (A.M.E.)

Le succès de notre éducation — y compris le succès de nos techniques — est aujourd'hui, nous l'avons dit, fonction d'une infinité d'éléments dont nous devons prendre conscience, même si nous ne pouvons pas toujours agir sur eux d'une façon positive : famille, milieu, hygiène et santé, organisation scolaire et extra-scolaire à tous les degrés, horaires, programmes, examens.

Nous ne disons pas que rien n'ait été fait dans ces divers domaines et nous ne sous-estimons aucun des efforts intelligents et généreux qui se poursuivent dans les divers secteurs du complexe éducatif. Mais ils ont été poursuivis jusqu'à ce jour par des spécialistes sans relations de travail entre eux. Des synthèses permanentes sont nécessaires pour lesquelles une coordination permanente aussi des activités est indispensable.

Nous nous en sommes rendu compte au cours du colloque Education organisé par l'U.N.E.S.C.O. en début de janvier à Sèvres et auquel participaient des représentants de : enseignement primaire, secondaire et supérieur, professeurs, inspecteurs, proviseurs, orientation professionnelle rurale, apprentissage et orientation chez Renault, Air-France et E.D.F., psychologues, médecins, juges d'enfants, parents d'élèves. Et ce colloque a été efficace — comme peut être tous les colloques — moins par ce que nous avons pu dire d'intéressant et d'original les uns et les autres que par la mise en commun de nos initiatives et de nos travaux.

Jusqu'à ce jour, le complexe Education ressemblait à ce malade qui consulte tour à tour les spécialistes des divers organes et fonctions lesquels conseillent ou ordonnent des traitements et médications spéciaux qui, en se contrariant, nuisent en définitive aux solutions synthétiques souhaitables, qui sont, ne l'oublions pas, les solutions d'équilibre et de sagesse.

C'est cette synthèse qui n'est jamais réalisée. Elle l'est peut-être au sommet, dans les ministères et les bureaux, ce qui n'a évidemment qu'une portée réduite sur l'évolution pédagogique véritable. C'est à la base, dans les recherches, le travail et l'action qu'il nous faut obligatoirement œuvrer.

Nous avons cité l'an dernier l'exemple, hélas ! presque classique, de la grande cité scolaire d'Avignon, où s'était tenu en 1960 notre Congrès de l'Ecole moderne. Parce qu'avaient participé séparément à sa réalisation, abstraitement pourrions-nous dire, administrateurs, architectes, entrepreneurs, pédagogues, chefs d'établissements, constructeurs, monteurs en chauffage, électriciens, économes, étudiants, cette vaste réalisation qui avait coûté plus d'un milliard, était tout simplement inhabitable : d'immenses baies vitrées rendent la chaleur insupportable en été, dans ce pays d'intense soleil ; l'immense réfectoire en béton armé est une inhumaine caisse de résonance, les portes battantes sont secouées nuit et jour par le mistral, les chaudières de chauffage central en plein centre du bâtiment dominent de leurs sifflements le bruit intense des machines et des pas. Et on n'avait pas même prévu une salle de réunion et de cinéma.

On peut dire sans exagérer que la presque totalité de ces malfaçons auraient été évitées s'il y avait eu, à la base, collaboration. On nous dit bien qu'il y a dans chaque département une commission chargée de cette coordination. Mais il s'agit là d'une coordination administrative sur la portée de laquelle on nous excusera d'être quelque peu sceptique. C'est une coordination du travail à la base que nous réclamons. Et cette coordination ne saurait être évidemment l'œuvre des administrateurs. Ils nous appartient, à nous, les ouvriers à tous les degrés, de l'organiser et de la promouvoir.

C'est pour parvenir à cette collaboration que nous avons lancé l'idée l'an dernier de la constitution d'une *Association pour la Modernisation de l'Enseignement* dont l'annonce avait intéressé de nombreux usagers mais dont la réalisation avait été un instant stoppée par des associations ou des personnalités qui voyaient l'organisation là où nous voyions, nous, le travail.

Mais depuis, la réforme scolaire est entrée en action et du coup le besoin de cet effort de synthèse s'est avéré plus urgent encore. De ce fait, en effet, des problèmes nouveaux se posent à tous les degrés, et qui, du fait même de la législation nouvelle, s'interfèrent nécessairement :

- surcharge des classes ;
- refonte des examens ;
- reconnaissance officielle de l'expérimentation se substituant graduellement aux leçons et aux devoirs ;
- souci général d'efficience ;
- problème angoissant d'une crise de la jeunesse, etc..

\* \* \*

Et par la force des choses nos travaux en cours et le thème même de notre Congrès nous ramènent à cette idée de synthèse commune pour une modernisation officiellement désirée de notre enseignement. C'est ce que signifient les discussions qui se poursuivent sur

#### L'EDUCATION A LA CROISEE DES CHEMINS

Nous sommes à un carrefour, où nous ont menés un certain nombre de cheminements plus ou moins bénéfiques. Comment agir et s'orienter pour que ce carrefour ne débouche pas sur des impasses ou des précipices mais nous laisse entrevoir et espérer les voies nouvelles que nous attendons.

On verra, dans le pré-rapport qui précède, les thèmes essentiels de discussion sur lesquels, selon les réponses reçues, devraient se porter plus spécialement nos discussions et qui pourront être abordés au cours des colloques divers et des réunions de notre Congrès à Saint-Etienne.

Parmi ces points de discussion, il en est un plus spécial encore sur lequel pourrait être concentrée, en tout premier lieu, l'attention de l'A.M.E. parce qu'il intéresse au même titre tous les éducateurs et imprime profondément sa marque, parfois indélébile, sur la formation des jeunes générations :

#### LE MILIEU DE L'ENFANT

qui peut être aidant et bénéfique ou, au contraire, détériorant et maléfique.

Et la réalisation du milieu aidant indispensable ne saurait être du ressort exclusif d'aucun d'entre nous. Il sera l'aboutissement de nos efforts communs ou il ne sera pas.

Nous pourrions mettre à l'étude immédiatement, dans cette perspective de travail :

— *le milieu du tout jeune enfant :*

le logement, les H.L.M., les espaces verts, les crèches ;

— *l'habitation en général :*

de la maison d'autrefois aux grands ensembles contemporains.

Nous demanderons tout spécialement aux médecins, aux psychiatres, aux architectes et aux éducateurs :

- a) de faire la critique impitoyable de ce qui existe ;
- b) de présenter les réalisations bénéfiques ;
- c) d'apporter des suggestions et des projets pour les réalisations souhaitables ;

— *le milieu scolaire* :

- a) *les constructions scolaires* : petite école ou grands ensembles ;
- b) la conception nouvelle de la classe comme atelier de travail, à tous les degrés (tout reste à faire dans ce domaine pour lequel architectes et éducateurs doivent collaborer intimement) ;
- c) *les outils de travail de l'Ecole moderne* : manuels nouvelle formule, bibliothèques de travail, outils d'expérimentation, etc... ;

— *le milieu social extra-scolaire* :

- a) au point de vue technique ;
- b) espaces verts, jardins, clubs de travail, sorties collectives, colonies, etc...

Nous donnerons des exemples de réalisations ; les architectes, les fabricants de matériel et d'outils de travail présenteront leurs réalisations ; nous publierons les projets qui seront portés à la connaissance des intéressés.

Cette confrontation générale, qui n'a jamais été faite, serait non seulement originale mais peut-être décisive pour l'influence qu'elle pourrait avoir sur l'évolution actuelle de l'éducation.

#### COMMENT REALISER CETTE CONFRONTATION ?

C'est évidemment là le problème essentiel. Nous le résoudrons ensemble si nous avons pris conscience de la nécessité de cette action et si nous avons la bonne volonté de dépasser les individualismes trop cultivés jusqu'à ce jour par les cloisonnements artificiels qui nous isolent et souvent nous opposent.

C'est parce que notre mouvement pédagogique de l'Ecole moderne qui groupe en France et à l'étranger plusieurs milliers d'éducateurs décidés, sent qu'il ne pourra pas mener à bonne fin ses entreprises dynamiques s'il reste isolé dans une destination trop scolaire, qu'il fera le maximum d'efforts pour s'intégrer dans un vaste mouvement de modernisation de l'enseignement dont il ne sera qu'un élément. Nous souhaitons et nous espérons que s'abaissent partout les barrières qui nous séparent, que nous nous rencontrions fraternellement entre ouvriers de la même cause, celle de l'Ecole laïque pour l'éducation de la masse du peuple.

Une telle entreprise, une si délicate prise de contact suppose :

— une publication qui puisse accueillir et diffuser études, suggestions et projets.

Nous mettons tout de suite à la disposition de l'A.M.E., soit des pages spéciales de notre revue « L'Éducateur », soit plutôt la tribune de notre revue de recherches « Techniques de Vie » dont la formule pourrait être élargie avec peut-être même des annonces.

— Pour nous aider dans cette publication qui, au début du moins, sera très onéreuse, nous demanderons aux collaborateurs et aux associations intéressés de nous aider financièrement selon des modalités que nous pourrions définir au cours de notre Congrès de Saint-Etienne.

— Nous inviterons nos groupes départementaux à prendre contact avec tous les groupements et personnalités qui accepteront de travailler dans cette perspective de loyale collaboration et d'organiser départementalement ou régionalement des colloques comme celui de la Toussaint à Besançon ou celui qui se tiendra à Saint-Etienne à l'occasion de ma visite de préparatifs au Congrès, le 22 février.

— Et enfin un grand colloque A.M.E. sera organisé à Saint-Etienne à l'occasion de notre Congrès de Pâques. Il pourra définir la formule de notre travail commun et commencer l'étude du *milieu* selon les indications ci-dessus.

D'ores et déjà, nous sollicitons les adhésions. Vous pouvez écrire à Freinet, Cannes.

# Le problème de l'autorité

par R. DOTRENS

Parler d'autorité à l'école n'a aucun sens si l'on fait abstraction du but dernier que l'on s'efforce d'atteindre, car la conception que l'on accepte ou que l'on impose des fins de l'éducation détermine ou devrait déterminer la nature des rapports existant entre le maître et ses élèves et celle des moyens que le premier met en œuvre pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés.

L'école est chargée de deux missions : enseigner et éduquer.

Enseigner, instruire, c'est transmettre des connaissances et faire acquérir le savoir-faire, les techniques qui sont à la base de toute culture et de toute activité ; c'est doter les enfants des outils intellectuels dont ils auront besoin pour faire face aux nécessités de la vie.

Eduquer, c'est faire acquérir des habitudes et respecter des consignes, c'est-à-dire intégrer progressivement le jeune être dans la société des hommes, lui donner peu à peu le sens de ses devoirs et de sa responsabilité à l'égard de lui-même et d'autrui, en un mot : aider à la formation de sa personnalité.

Cette personnalité s'intégrera dans une collectivité où la liberté de chacun est garantie par les lois et limitée par celle des autres, où la vie sociale ne peut être harmonieuse que si tous subordonnent leurs intérêts particuliers à l'intérêt général par un comportement adéquat.

Dans nos démocraties dites libérales, cette éducation vise à former des citoyens libres dans des Etats qui se veulent libres.

Nos devises nationales le proclament et nos leçons d'éducation civique s'efforcent d'en convaincre les élèves :

*Liberté, Egalité, Fraternité*

*Un pour tous, tous pour un*

Ici, pas d'opposition, pas de controverse, mais motif à articles non équivoques de lois ou de règlements, à des directives pédagogiques bien pensées.

Pourquoi faut-il que tant d'éducateurs de tout grade, convaincus de la valeur de l'idéal proclamé et sincères par surcroît, ne se soient jamais avisés de la valeur de l'adage : « Qui veut la fin veut les moyens » ?

A observer la réalité scolaire, il faut bien constater que si l'école instruit, elle n'éduque pas ou plutôt elle agit comme si l'enseignement en soi était éducatif puisque tout le temps que les enfants passent en classe est occupé à leur faire acquérir des connaissances. Sans aucun doute, si l'on veut éduquer sans instruire, on ne peut instruire sans éduquer ; l'instituteur, dans son activité didactique, ne saurait donc poursuivre d'autres fins que celles assignées à l'éducation.

Le moyen le plus généralement employé pour assurer celle-ci : une discipline fondée sur l'autorité inconditionnelle du maître et l'obéissance des élèves.

Apprendre et obéir sont encore l'essentiel des devoirs des écoliers, comme enseigner et discipliner sont ceux des maîtres. Nul besoin d'aller chercher ailleurs la source des maux dont on se plaint en matière d'éducation. C'est pourquoi le problème de l'autorité revêt à l'heure actuelle, sur le plan familial, scolaire, social, politique et même international, une importance si grave : *de la solution qui lui sera donnée dans la famille, à l'école, dans les pays et dans le monde dépend l'avenir immédiat des individus et des collectivités.*

Nous ne l'aborderons que dans le cadre de la vie scolaire.

Jusqu'ici, à part de fort rares exceptions, il n'a été envisagé qu'en fonction de la traditionnelle opposition : autorité-obéissance ; le maître dirige, l'élève exécute et comme l'instituteur dispose d'un arsenal varié de moyens de contrainte, il s'agit beaucoup plus de discipline que d'éducation.

Sur le plan intellectuel, le maître assure la direction totale de l'activité scolaire dominée par la leçon magistrale. Elle est donnée aux élèves dont on s'efforce de capter l'attention par l'intérêt de l'exposé, bien sûr, mais aussi par l'attitude qu'on leur impose et que l'on croit favorable à la concentration d'esprit et à l'attention : immobilité des heures durant, bras croisés ou mains au dos, selon la coutume en usage. Ce qu'on leur demande, c'est d'écouter, de ne pas déranger, de ne pas parler sans y avoir été invités, c'est-à-dire de se tenir prêts à répondre aux questions qui pourront leur être posées.

Tout le travail scolaire est organisé en fonction de cette croyance que l'enfant ne sait rien et que seule l'école est capable de lui faire acquérir ce qu'il a besoin de connaître.

Nous savons tous ce qu'il faut penser d'un système semblable : l'enfant, l'adolescent n'apprennent bien que ce qu'ils comprennent et ils ne comprennent que s'ils agissent, que s'ils participent à l'élaboration de leur savoir.

C'est le principe fondamental des méthodes modernes. Elles ont depuis longtemps démontré leur valeur et leur nécessité dans l'enseignement des tout-petits et à l'Université : séminaires, laboratoires, cliniques.

Or, l'enfant ne peut être actif que s'il dispose d'une certaine liberté, de nature bien différente de celle que l'on connaît habituellement dans les écoles : résoudre seul un problème, rédiger seul un texte, dessiner seul un objet, etc.

Une telle conception de l'enseignement est défendable au droit de ce que nous savons aujourd'hui de l'évolution mentale et affective de l'enfant, de la nature de ses besoins et de ses intérêts.

Plus graves en sont les conséquences sur le plan du comportement, puisque celui-ci résulte de l'éducation que l'on a reçue. Il faut être sourd et aveugle pour ne pas voir la réalité.

Les transformations que le monde a subies du fait de l'évolution scientifique et technique, leurs répercussions dans la vie de tous les jours comme dans les relations humaines, ainsi que celles qui sont la résultante des deux guerres mondiales, ont eu pour résultat de sortir enfants et adolescents des milieux fermés, conformistes et contraignants, qui furent ceux de leurs pères et de leurs grands-pères dont les possibilités de connaître, de s'informer, de juger étaient fort limitées.

Il fut un temps où les adultes ont pu imposer des contraintes et obtenir l'obéissance tant qu'ils ont pu apparaître aux enfants comme des êtres supérieurs et parfaits. Ils étaient obéis par respect et par crainte, non par affection ou adhésion.

Ce temps est révolu, car un fait universel caractérise notre époque. Il dépasse de beaucoup le cadre scolaire qu'il est en train de faire sauter ; le mouvement

général d'émancipation qui pousse tous les êtres humains à se libérer des contraintes et des limitations qui leur sont imposées ; la réaction contre la tutelle familiale et l'autorité du maître en sont les aspects éducatifs. Mais on en constate les effets sociaux dans l'attitude des syndicats ouvriers luttant contre le patronat (même des éducateurs se mettent en grève pour faire aboutir leurs revendications contre l'Etat-patron) ; des pays colonisés se soulèvent contre les pays colonisateurs ; les races de couleur se dressent contre la race blanche. On peut même aller jusqu'à intégrer dans ces constatations l'effort scientifique de l'heure, qui libère l'homme de l'attraction terrestre comme s'il se sentait prisonnier sur le globe qu'il habite.

L'école ne peut rien contre l'émancipation précoce des enfants. Elle résulte de l'évolution des conditions de la vie et des moyens d'information et de jugement dont ils disposent : journaux, quotidiens, illustrés hebdomadaires, affiches, radio, cinéma, télévision, propagande sous toutes ses formes. (1)

Il en est résulté tout d'abord la disparition d'une croyance en l'adulte parfait, respectable, à qui il convient d'obéir. Ensuite, il s'est produit une accélération dans la maturation des fonctions psychiques qui n'a pas été accompagnée d'une croissance biologique parallèle, d'où le déséquilibre de la personnalité en voie de formation : il est criant dans tout ce qui a trait au comportement des enfants dans la famille, à l'école, au dehors, d'où la peine grandissante qu'ont les parents et les maîtres à se faire obéir et à faire respecter les consignes qu'ils imposent pour le bien des enfants : ils en sont persuadés et, la plupart du temps, ont raison de l'être.

Les parents désemparés ne savent plus comment agir, ils laissent toute liberté à leurs enfants et les abandonnent à l'anarchie de leurs caprices et de leurs instincts, à l'impuissance où ces enfants sont de réagir normalement aux situations et aux événements, incapables de juger sainement de la portée de leurs paroles, de leurs attitudes, de leurs actes.

D'autres, voulant ignorer les changements survenus, s'efforcent à maintenir une autorité qui ne supporte aucune désobéissance, aucune entorse aux règles fixées : que d'éducatrices de cette espèce se terminent tragiquement par des drames, des révoltes, des ruptures !

Les maîtres, de leur côté, s'épuisent à obtenir attention et silence, ce silence que les instituteurs de ma génération — avant 1914 ! — maintenaient par un simple regard à la moindre velléité d'agitation !

Les éducateurs devraient avoir la sagesse de méditer ce qui se passe sous leurs yeux dans le domaine social et politique, afin de prendre conscience de l'alternative devant laquelle sont placés les individus et les peuples : la liberté ou l'esclavage, la démocratie ou la dictature.

---

Que ceux qui optent pour le respect de la dignité humaine et des droits de la personne veuillent bien considérer alors l'urgence d'une éducation morale et civique qui, dès l'école, entraînerait les enfants à la pratique de la liberté, à la reconnaissance de leurs devoirs individuels et sociaux.

N'est-il pas étrange, au surplus, que dans les démocraties du type occidental, toute l'éducation, de l'enfance à l'âge adulte, soit conçue en fonction de l'auto-

---

(1) Ne croyons pas surtout qu'il s'agisse là d'un phénomène récent. C'est son caractère de gravité et de généralité qui est inquiétant. Le philosophe H.F. Amiel écrivait en 1865 : « Notre jeunesse devient de plus en plus difficile et semble prendre pour devise : « Notre ennemi, c'est notre maître. » Le bambin veut les privilèges du jeune homme et le jeune homme entend conserver ceux du gamin. »

rité du maître, dure ou tutélaire, peu importe, et de la soumission des élèves, petits et grands ?

Est-ce en obéissant toujours que l'on devient capable d'user sainement des libertés que la loi octroie au jour de la majorité ?

La plus belle définition de l'éducation se lit à l'article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'homme que les Nations Unies ont solennellement adoptée en décembre 1948 : « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales... »

Faire autre chose, ce n'est plus de l'éducation, c'est du dressage !

L'école moderne doit prendre conscience de cette tâche nouvelle que lui impose l'évolution des événements, des idées et des mœurs, et reconsidérer la notion d'autorité et l'usage qu'elle en fait.

Le mot « autorité » dérive du latin : auctor, auferre ; « auctor » : celui qui est l'auteur, le créateur, le tuteur, celui qui conseille et qui a autorité pour le faire. Avoir de l'autorité, c'est aussi croître, grandir ; c'est posséder une supériorité qui permet d'agir sur autrui et, en éducation, de suivre le développement de l'être. Dans son sens général, l'autorité est un pouvoir que l'on possède et par le moyen de laquelle on agit sur autrui.

L'autorité a deux sources :

Elle peut être une qualité innée, un signe distinctif de la personnalité ou un prestige acquis, par les mérites, la science, l'activité. Quelles que soient la fonction ou la situation, ceux qui possèdent cette autorité en imposent et sont respectés de leurs concitoyens : Einstein, le docteur Schweizer, par exemple.

L'autre source de l'autorité est la fonction. Cette autorité est donc extérieure à l'individu. Elle donne à celui qui la détient des droits sur ceux qui lui sont subordonnés. L'usage qu'en fait son possesseur dépend des obligations auxquelles il est lui-même soumis, mais surtout de ses qualités propres, du sens qu'il a de son devoir, du respect qu'il témoigne à autrui.

Il peut l'exercer en donnant des ordres, en usant de contrainte ou, au contraire, en recherchant l'adhésion, la collaboration, en agissant par son exemple, en donnant des conseils. Grâce au prestige qu'il aura su acquérir, ils seront suivis comme s'ils étaient des ordres.

La vie militaire offre l'exemple de ces deux types d'autorité : celle du chef que l'on méprise et celle du chef « pour qui on se ferait tuer » !

L'exercice de l'autorité ne peut être normal que si celui à qui elle est dévolue a le sens de ses responsabilités et les capacités nécessaires pour y faire face. Rien de plus désastreux, à tous égards, qu'un chef qui n'a pas d'autorité ou qui en use mal : les maîtres qui n'arrivent pas à se faire respecter, comme les maîtres brutaux, en sont de tristes exemples.

Il faut distinguer nettement entre autorité et contrainte. Un maître dictateur, sévère à l'excès, n'a qu'une autorité de surface ; il agit uniquement par la crainte qu'il inspire et obtient, de ce fait, la discipline la plus mauvaise qui soit, celle qui entraîne à la dissimulation et à la révolte, et qui prend fin dès qu'il tourne les talons : elle n'a aucune valeur éducative. Il s'agit là d'une contrainte fondée sur la force physique ou le pouvoir de commandement, nullement d'autorité au sens dans lequel nous employons ce mot, celle qui résulte du prestige, des capacités, et qui entraîne au respect mutuel du chef à l'égard de ses subordonnés, de ceux-ci à l'endroit de celui qui détient le pouvoir de commandement ou de direction.

L'autorité dévolue à la fonction, puisqu'extérieure à l'individu, peut s'acquérir. Il est des éducateurs qui l'ont reçue en don ; ils peuvent dire sincèrement : « Je ne fais jamais de discipline ». Ils sont rares. Les autres, au prix d'un effort de réflexion, de méditation, de volonté et l'emploi d'une « technique » appropriée, peuvent en disposer à leur tour.

Elle n'est pas affaire de prestance ni de force physique ; j'ai connu des institutrices de très petite taille, tenant en respect et sans moyens coercitifs de grands gaillards de 13 à 15 ans !

Elle dépend davantage de la santé, du tempérament, du caractère et de la tenue aussi : vêtements, démarche, gestes et attitudes, surtout de l'exemple, de la facilité du contact, de la capacité à susciter la sympathie.

Elle est principalement fonction de la valeur professionnelle et des qualités inhérentes au métier : précision et ponctualité, connaissance exacte de la tâche à accomplir, organisation et préparation minutieuse de son travail, ordre et méthode, enseignement vivant, bien adapté aux élèves, connaissance approfondie des enfants et de leur milieu familial et social, etc.

Elle dépend surtout de qualités personnelles d'ordre physique et moral : maîtrise de soi, égalité d'humeur, sens de la responsabilité, persévérance dans l'effort, désir de perfectionnement, esprit de service, amour des enfants. Il est loisible à chacun d'acquérir cette autorité-prestige qui permet de diriger une classe sans recourir aux sanctions, d'entretenir un commerce agréable avec ses élèves sans se départir de l'attitude qui convient — le maître n'est pas un camarade ! — et d'assurer, dans d'excellentes conditions, la bonne marche de la classe et du travail des élèves.

Un « test » différencie cette autorité de la précédente : que le maître soit présent ou absent, l'attitude et l'application des élèves au travail sont identiques. Nous savons ce qu'il en advient ailleurs quand le maître quitte sa classe.

Ceux qui n'arrivent pas à acquérir cette autorité-prestige sont inaptes à la fonction enseignante : ils devraient changer de métier.

A l'autorité-contrainte, à l'autorité-prestige correspondent deux types de discipline.

Au sens scolaire du mot, la discipline est l'ensemble des règles tacites ou des règlements écrits destinés à assurer le déroulement normal des activités dans la classe ou dans l'école.

La discipline de l'autorité-contrainte, laquelle n'est pas nécessairement synonyme de rudesse ou de brutalité, repose sur cette conviction : l'enfant doit faire ce que veut l'adulte, parce que celui-ci est mieux à même de savoir ce qui est bien, moral et profitable pour lui. A force d'obéir, il prendra des habitudes qui le maintiendront dans la voie du devoir ; il saura se bien conduire !

A une époque où le problème des caractériels, des difficiles, a atteint le degré d'acuité que l'on sait, il faut être doué d'un optimisme inébranlable ou affecté d'une cécité complète pour continuer à le prétendre !

La discipline que requiert l'autorité-prestige est celle qui résulte de la prise en considération du sens originel du mot qui rapproche « discipline » de « disciple », le maître exerçant une influence éducatrice telle que les élèves deviennent ses disciples qui s'efforcent de lui ressembler.

Cette discipline-là n'a pas pour but l'obéissance, mais l'apprentissage de la liberté. Dans la mesure où l'enfant, le groupe d'enfants, la classe en sont capables, une certaine liberté d'action leur est laissée : l'éducateur abandonne

une part de responsabilité à chacun et lève prudemment les contraintes extérieures, non pas seulement dans l'exécution des exercices scolaires, mais dans l'élaboration du travail, pour passer insensiblement du « fais ce que je veux » au « fais ce que tu dois et que tu es capable de faire. » Par ce moyen naîtront des habitudes qui seront l'armature de la vie morale. « Chaque habitude acquise est une liberté conquise », a écrit Ferrière, et chaque libération entraîne une adaptation meilleure.

Une telle discipline est donc tout autre chose que ce que l'on croit communément : c'est une action délicate qui demande du maître un très grand tact et un très grand talent, une très grande patience et une compréhension des réactions de la classe et du milieu, un jugement sûr, une grande maîtrise de soi, ainsi que des conditions et des méthodes de travail appropriées. Il faudrait parler ici des effectifs et des écoles-casernes ! Elle est l'apanage d'éducateurs capables, conscients du fait que leur responsabilité va bien au delà de leurs obligations légales ou réglementaires.

On a tendance, lorsque l'on parle d'une discipline fondée sur la liberté, de croire à l'anarchie et au monde renversé : des élèves qui commandent et un maître qui les suit.

Il convient donc de préciser ce que le mot veut dire.

La liberté peut être synonyme d'indépendance totale, de licence : être libre, c'est avoir le droit de faire ce qu'on veut.

Cette liberté absolue n'existe pas même pour celui qui vivrait en anachorète : des obstacles nombreux et insurmontables, d'ordre naturel, personnel ou social, imposent à toute créature humaine, où qu'elle vive, des limitations de tous genres.

A l'opposé de cette conception, celle du déterminisme affirme que la liberté est un mythe et qu'elle n'existe pas. L'éducateur se renierait lui-même s'il acceptait un tel pessimisme.

En général, on oppose la liberté à l'autorité, au droit, à la loi, aux multiples limitations que la vie collective entraîne avec elle : être libre, c'est pouvoir faire ce qui est permis !

Dans une acception plus élevée intervient le concept de loi morale : la liberté est la possibilité qu'a l'individu d'aller au delà de la stricte observance de la loi ; être libre, c'est prendre conscience du pouvoir que l'on a de faire ce qu'on doit ; la notion de devoir s'ajoute à celle de satisfaction permise.

Quand nous parlons, en éducation, de former des personnalités libres, c'est bien évidemment à la notion la plus haute de la liberté que nous nous arrêtons ; nous désirons que par notre action nos élèves deviennent capables de reconnaître leur devoir et de l'accomplir, car ce qui importe, ce n'est pas tant la liberté que l'usage qu'on en fait. Il s'agit moins de liberté que de libération délivrant l'individu des obstacles qui sont à l'intérieur de son être.

Nous pouvons maintenant conclure :

Eduquer, c'est libérer, ce n'est pas asservir ou dominer !

La liberté morale n'est pas un don de la nature, ni le résultat d'un encadrement et d'une formation continuel, mais une conquête de l'expérience dans des conditions déterminées par l'évolution des stades de la croissance et de la nature du milieu.

L'être humain ne peut atteindre à l'autonomie par la seule obéissance. Ce n'est pas par un régime pédagogique de contrainte que l'on prépare à un usage normal de la liberté.

La liberté n'est donc pas seulement une condition nécessaire du développement ; elle est encore un moyen admirable d'assurer celui-ci. Elle est un entraînement à la maîtrise de soi, à la prise de conscience du devoir moral et social.

L'autorité du maître à l'école, comme celle des parents dans la famille ne peuvent plus être un pouvoir discrétionnaire de domination. Elle est tout autre chose : le concours éclairé et efficace que l'aîné apporte au cadet, en s'engageant par son exemple. Il lui ouvre la voie, lui apprenant à surmonter les obstacles et à éviter les dangers afin qu'il demeure capable d'aller seul de l'avant.

Ainsi, le premier de cordée guide l'ascension de ceux qu'il a mission de conduire vers le sommet. Il sait que son sort est lié au leur, qu'il est responsable de la réussite ou de l'échec. Il sait aussi — c'est la grandeur du métier pour lequel il vit — que, de sa valeur, de son expérience, de ses soins, de son audace et de sa prudence, tout à la fois, la course achevée, eux et lui contempleront les horizons lointains et prendront les forces nécessaires à poursuivre la route.

R. DOTRENS.

# Thèse du professeur Château

## I

1. — Le psychisme humain présente sur le psychisme animal la supériorité de pouvoir se dérouler sur deux plans : le plan de la pensée animale est celui d'une pensée restreinte à un champ de conscience limité dans l'espace-temps quotidien ; une telle pensée reste attachée aux situations données et les déborde seulement par des images ; elle est concrète et ne peut se soustraire au milieu. Ses progrès essentiels proviennent d'un conditionnement par le milieu inséparable de réactions actives en face du milieu (ces réactions actives constituant l'intelligence animale).

2. — Le second plan, proprement humain, dépend de la conduite de faire semblant ébauchée pendant la deuxième année, puis de la copie d'autrui qui lui fait suite. En se présentant à nouveau le comportement que provoquait autrefois la situation, en le représentant en l'absence de la situation, l'enfant a inventé un type de conduite défini simplement par sa forme, type de conduite auquel l'animal ne participe jamais. Ce type de conduite est une représentation au sens dramatique du mot, une jeu d'acteur. La pensée proprement humaine consiste ainsi en une suite de rôles grâce auxquels l'enfant peut se mettre à la place d'autrui, peut se mettre à la place qu'il aurait lui-même s'il était ailleurs (ce qui revient à dire s'il était un autre placé ailleurs). La conduite de la représentation correspond ainsi à la naissance d'un Alter Ego non pris dans la situation actuelle et par là plus autonome et plus susceptible de variations provenant de projets intérieurs.

C'est pourquoi, pendant plusieurs années, une bonne part de l'activité enfantine consiste de manière évidente à jouer des rôles, ainsi dans les jeux d'imitation, dans les contes. L'enfant a besoin de s'exercer à cette conduite de représentation, de faire l'acteur. Les premières « humanités » consistent dans ces exercices qui préparent la compréhension d'autrui et la rencontre avec lui, en délivrant de l'égoïsme animal. *Conséquences pédagogiques : rôle capital des imitations et des œuvres de pure imagination (contes, etc.), qui permettent de développer l'élément proprement humain dans l'enfant.*

3. — Quelle peut être la matière de ces représentations ? C'est une conduite définie seulement par sa forme (absence de la situation, conduite *active* délibérée). Elle ne comporte donc pas par elle-même une matière privilégiée, mais peut adopter toutes matières. Tant que l'invention de rôles nouveaux reste faible, l'enfant adopte les rôles qu'il a déjà connus (d'où le faire semblant appliqué à des activités coutumières dès le début de cette conduite) puis ceux qu'il trouve dans son entourage immédiat (d'où l'imitation et ce que les psychanalystes nomment l'identification avec les parents, les maîtres, puis les aînés). Il y a ainsi une exploration progressive d'autrui, que l'éducation

doit favoriser en donnant à l'enfant des modèles appropriés et progressifs (selon une marche du simple au complexe, de Blanche-Neige, pour les tout petits, à J. Valjean ou M. Thiers pour les grands adolescents) (je définis ainsi les humanités).

## II

La représentation présente des avantages et des défauts. L'avantage essentiel est que, par son caractère formel, elle peut intégrer et modifier n'importe quoi. Non seulement elle permet de dépasser la situation présente (souvenirs et projets), mais elle permet aussi de modifier les structures psychiques empruntées car celles-ci ne sont plus fixées par le milieu et les points d'appui du milieu : elle donne naissance à l'imagination proprement dite (bien différente des images et réminiscences, bien qu'elle en puisse user) qui remplace l'objet par un symbole (balai et cheval) et même un signe. Le substitut verbal de l'objet est plus mobile et permet une pensée plus rapide et plus efficace. La pensée humaine tend à se faire opérations portant sur des mots. *D'où l'importance capitale de l'apprentissage de la langue et de sa pratique, comme l'ont vu tous les pédagogues anciens.* Par là aussi elle permet une invention et une construction que ne pouvait opérer la pensée non représentative : la pensée représentative est active, et la seule active. *Il faut chercher une éducation active sur le plan représentatif et verbal, non sur le plan simplement animal (et sensoriel-moteur).* Ce second plan doit être cultivé (apprentissage sensoriel et moteur) surtout en vue de servir de base au premier. (C'est pourquoi l'imprimerie à l'école vaut mieux que les travaux purement manuels).

## III

Les défauts essentiels sont : 1° la représentation permet trop aisément de s'évader du réel; 2° elle reste aisément fluctuante (la folle du logis); 3° elle peut tendre vers l'automatisme, se dégrader en préjugé; 4° elle doit revenir finalement au réel pour ne pas se perdre dans les illusions primitives (religieuses) ou intellectuelles (le pur intellectuel), ou servir de moyen à des évasions de type affectif et caractériel (ce qui est souvent le cas dans les deux exemples précédents, où l'on a des « consolations illusoire », comme dit Fromm).

1-2. — Contre les deux premiers dangers, il faut que l'éducation donne à l'enfant des règles strictes, des cadres de pensée et d'action. *D'où l'importance de l'ordre, de l'emploi du temps, et même du par cœur,* qui sont à la fois des moyens de sécurisation et des mécanismes de contrôle de soi. L'enfant doit apprendre à obéir à des règles, il faut les lui fournir. Si l'enfant aime l'ordre, c'est qu'il en sent le besoin. Avant de le laisser procéder seul, il faut lui donner les moyens de se guider qui sont difficiles à acquérir (c'est l'apprentissage de l'autonomie). *La formation d'hommes libres, c'est-à-dire maîtres d'eux-mêmes, doit être d'abord une formation bien réglée et même sévère (V. Rousseau ou Alain là-dessus). Une formation trop lâche donne des esprits sans cadres et sans consistance, des personnalités mal équilibrées de sujets et non de citoyens. Dangers extrêmes de la prétendue spontanéité.*

3. — Contre le troisième, il faut garder une éducation *active* à l'intérieur des cadres de sécurité et d'équilibre. Non du savoir, mais du savoir-apprendre, du savoir-juger (c'est là revenir à la notion de culture générale). Tenir compte

du fait que des conduites trop stéréotypées ne permettront plus une adaptation dans un monde dont nous ne pouvons savoir ce qu'il sera demain. Lorsque les conditions sociales étaient stables — disons au Moyen Age — on pouvait, à l'aide de conduites stéréotypées, produire un adulte adapté à son milieu (bien qu'ayant un personnalité peu autonome), mais cela n'est même plus possible aujourd'hui. Et nous devons avoir plus de souci du progrès social à assurer.

4. — Contre le quatrième, il faut qu'une formation qui ne sera plus jeu, mais travail *scolaire*, mène enfin au travail tout court, seul capable d'enraciner et de stabiliser un individu. Or le travail scolaire ne peut encore être un travail : il y faut, comme dit Alain, possibilité d'erreurs et de recommencements, il y faut des exercices adaptés au niveau de l'enfant. Le besoin d'une intégration sociale par le travail ne doit pas nous faire oublier le besoin de développement intellectuel par le travail *scolaire*. Le travail scolaire doit, pour rester actif, avancer par des tâtonnements guidés par une idée directrice (le tâtonnement n'ayant aucune valeur, n'étant que la méthode animale d'essais et d'erreurs, sans cette idée directrice : on voit bien cela dans la résolution d'un problème de géométrie, p. ex.). Le travail d'adulte (saut au cas d'invention, mais l'invention ne constitue qu'une part de ce travail, sinon la vie serait bien difficile) ne peut plus tâtonner de la même manière : son activité suppose des techniques définitives dont use le travailleur en les variant et adaptant à ses fins. Il est tenu par la matière et par la société (on n'a plus le droit de prendre et perdre son temps).

D'où le difficile problème de l'assimilation et de l'enracinement. Pour ma part, je pense que, pendant l'enfance et l'adolescence, ce problème ne peut être résolu complètement sans dangers ; il faut surtout préparer sa résolution pour la période de formation professionnelle (qui doit suivre la période de culture) et celle d'insertion sociale, qui la suit. Pour préparer cette résolution, il faut : 1° insister beaucoup sur les rapports entre enfants, sur l'importance du collectif enfantin (la « classe » est déjà un collectif), non sur les rapports avec les adultes et la vie des adultes que l'enfant ne peut encore suffisamment comprendre (d'où des risques d'erreur et de perversion) ; l'internat peut être un utile auxiliaire soit pendant l'année, soit en colonies de vacances ; 2° donner au jeune un travail véritable, un travail d'adulte, dès que cela est possible, pendant une certaine période. L'usage de consacrer une certaine part des vacances à des travaux réels (agricoles en particulier), usage qui devient la règle en certains pays (U.R.S.S.), me paraît excellent (mais il y faut des établissements collectifs qui nous manquent sans doute encore) ; 3° celui de faire précéder les études supérieures de plusieurs années de travail productif serait aussi excellent — comme le montrent les résultats des étudiants qui ont gagné leur vie ; 4° mais surtout se garder de créer spécialement des travaux pour les jeunes, car ce seront alors des pseudo-travaux qui ne les intégreront pas et leur donneront une fausse assurance (dangers du scoutisme).

Enfin il faut éviter chez les adultes deux choses : 1° la rupture avec l'enracinement et le concret dans les classes intellectuelles ; 2° la rupture avec la culture dans les autres (ouvriers, agriculteurs, commerçants, employés). D'où une double nécessité : 1° de faire que l'intellectuel retrouve parfois un contact direct avec le concret : d'une part les problèmes concrets ne manquent pas à l'instituteur ou au chercheur dans un laboratoire, d'autre part la maison ou le jardin sont ici d'importance, mais restent insuffisants parce que c'est un travail trop personnel ; 2° d'instituer une véritable éducation permanente et de développer la lecture par des bibliothèques collectives et des éditions à bon marché. Et de remettre en honneur la culture intellectuelle en ne se contentant plus de lui donner des coups de chapeau.

## De la nécessité des sanctions

par F. OURY

On ne lit guère de littérature officielle sur les sanctions à l'école primaire.

Pourtant l'école, le maître moralisant, les classements, le piquet et les verbes sont inséparables aux yeux du public. Comme souvent, l'école a dû résoudre la question avant de la poser. Les instructions officielles encouragent l'initiative des instituteurs et préconisent une éducation humaine. Mais la tradition et les coutumes s'imposent généralement.

D'un article de Mme Fournier, inspectrice, j'extrais ce croquis :

« Installé à son banc Michou — qui vient de la Maternelle — regarde avec « curiosité cette salle austère avec ses tableaux noirs, ces camarades assis « comme lui, immobiles et silencieux, ce maître qui parle tout seul... Il doit « s'astreindre pendant six heures à des exercices prévus d'avance ; entouré de « contraintes ; encadré de règles fixes ; il va travailler sur ordre. »

Pénétrons avec Michou dans son école-caserne.

Michou a quitté l'école maternelle, cette permission de vivre, d'agir, de chanter, de construire, de créer. Il agissait sans motivation apparente extérieure, il jouait. Peu de gens savent que ces actions futiles obéissaient à de fortes nécessités intérieures qu'elles permettaient à Michou de faire des expériences ; de grandir, de s'éduquer.

Désormais, le besoin d'activité motrice, de création libre, d'expression seront ignorés, inutilisés ou combattus. Pratiquement le monde de l'école primaire reste grave, sérieux et solennel et l'activité scolaire se passe ordinairement de motivation intérieure profonde.

Pendant huit ans, immobile et silencieux, rivé à son pupitre il va falloir apprendre à se taire quand il a quelque chose à dire, à parler quand il n'a rien à dire, à compter des bûchettes ; à faire des opérations dont il ne comprend pas l'utilité en attendant les problèmes d'héritage.

La pédagogie traditionnelle ignore ou feint d'ignorer qu'on peut apprendre à écrire en s'exprimant par écrit, à compter en faisant des comptes et des mesures, à lire en cherchant à comprendre ce qui est écrit.

Alors que notre effort consiste à créer un milieu favorable à l'action, à mettre les enfants dans des situations où ils ressentent la nécessité et le désir profond d'apprendre, l'effort du pédagogue traditionnel va être d'aider ou d'obliger l'enfant à s'adapter à une situation d'écolier qu'il croit nécessaire.

Privée de but direct immédiat comme elle l'est de motivation intérieure l'activité de l'écolier a évidemment besoin de stimulant.

C'est à l'instituteur de fournir des ersatz de motivation.

C'est là un premier rôle des sanctions scolaires : faire travailler l'écolier.

*Quand on a transformé l'enfant actif en écolier passif les sanctions deviennent automatiquement indispensables.*

Si l'on pense qu'il est nécessaire de renoncer à l'élan spontané vers les activités motivées, il devient nécessaire également de fournir des mobiles artificiels.

D'où les belles leçons sur le travail.

D'où le chantage affectif : « travaille pour faire plaisir à maman ».

D'où, surtout, des mobiles plus concrets : « travaille pour être récompensé, travaille pour ne pas être puni, travaille pour être le premier. »

*Devant l'urgence de cette nécessité : fournir un moteur de remplacement à l'écolier coupé du réel, la question de savoir si les sanctions sont formatives ou non, reste secondaire.*

Les sanctions sont nécessaires à l'enseignement traditionnel et cela suffit à les justifier. Et cette opinion ne choque ni les pédagogues qui ont ordinairement passé toute leur vie dans le monde scolaire, ni les parents ouvriers ou employés qui savent ce que c'est que le travail sérieux : « une corvée sanctionnée ». Un esclave n'imaginait pas de travail sans fouet. Un salarié n' imagine pas de travail sans salaire. Les verges scolaires du Moyen Age ne choquaient que Montaigne, l'école du 19<sup>e</sup> siècle, ses classements, ses piquets et ses verbes ne font pas rire le public du 20<sup>e</sup> siècle.

Sur la couverture de *Marie-Claire* (octobre 1955) l'image de la petite fille apeurée qu'on amène à l'école étonnera plus tard des hommes débarrassés de la servitude et de la peur. Mais le pédagogue, comme le public, pense que cet univers chimérique est inévitable, nécessaire et normal (puisqu' courant). Il n'en ressent pas l'absurdité dangereuse.

Revenons en classe. Qu'est-ce qui fera travailler Michou ? D'abord le désir d'être un bon élève, de plaire à maman et à la maîtresse. S'il réussit, il se sentira aimé et heureux et prendra goût à des tâches artificielles qui lui donnent des satisfactions affectives ; ce sera un bon élève. En tant que tel, il aura des bonnes notes, des bons points, il sera classé dans les premiers, il sera fier de lui, maîtresse et parents le complimenteront.

« L'orgueil qui n'était pas en lui nous en faisons le ressort d'une sorte d'héroïsme dont il va avoir besoin pour s'instruire. Plus tard il recherchera avec passion le business qui le consume mais lui apporte l'argent, les satisfactions d'orgueil, exalte son désir de puissance. », dit encore Mme Fournier.

S'il est intelligent, en bonne santé physique, Michou deviendra un bon élève puis un bon travailleur. Obéissant, ponctuel, appliqué, fuyant le scandale et les initiatives il réussira dans certaines professions (notamment dans celle d'instituteur urbain). De ses possibilités créatrices que restera-t-il ? Cela importe peu : la société française croyait qu'on pouvait se passer de novateurs et d'artistes. Pour elle, c'est une réussite.

Et si Michou ne réussit pas ? Tout le monde ne peut pas être premier !

Livré à lui-même, il abandonnerait cette activité scolaire qui lui apporte des déboires et essaierait autre chose : c'est la loi de l'expérience tâtonnée. Mais la scolarité est obligatoire. Si la maîtresse avait le désir et la possibilité pratique d'aider Michou, elle lui faciliterait la tâche. Mais soyons réalistes : il y a quarante Michou dans la classe. Celui-là ne fait pas son travail. Son cahier est une honte. Pire, il fait autre chose et gêne la classe : c'est un mauvais élève.

La maîtresse grondera puis punira.

Les parents gronderont puis puniront.

A l'idée d'échec on lie la notion de *mal*.

Le classement renforcera cette liaison : Michou est 37'. La maîtresse écrira peut-être à l'encre rouge : « Michou est un mauvais élève ».

*Il a sept ans.*

En portant des jugements hâtifs et obligatoires, en fixant artificiellement une situation qu'il s'agit de faire évoluer, l'éducateur se lie les mains.

Depuis Charlemagne, l'école, en soulignant aveuglément tous les échecs et toutes les réussites, fabrique ses bons et mauvais élèves.

Heureusement Michou réussira ailleurs. Il apprendra à « se débrouiller » (ce qui lui sera plus tard fort utile). Il apprendra aussi, s'il est en bonne santé physique, à ne plus attacher d'importance aux blâmes et aux punitions (ce qui n'est peut-être pas le but recherché par les moralisateurs).

Était-ce Michou qui se promenait de classe en classe avec un papier épinglé au dos : « Je suis un menteur » ? Il avait huit ans (vu en 1949). Était-ce Michou qui dans la belle école neuve était au pilori avec son cahier du soir taché, exposé aux railleries de ses camarades ? (Vu en 1955.)

Est-ce Michou que j'ai vu à genoux dans le préau en train d'écrire 50 lignes sur du papier pelucheux ? (Vu en 1947.)

On lui a donné à conjuguer le verbe soustraire au passé simple, à carrelé des centimètres carrés en millimètres carrés. Il a dû aussi réciter *l'Avare* avec la ponctuation : « Au voleur virgule Au voleur point d'exclamation » devant ses camarades esbaudis.

Michou ne comptera jamais les heures mornes passées dans les coins, dans les couloirs, les heures passées à copier, à conjuguer des verbes. C'est un mauvais élève. Les mauvais élèves sont punis. Tout est bien.

« Bien des gens qui se félicitent avec raison de la disparition des châtimens corporels n'ont pas l'air de soupçonner combien plus nocifs sont les châtimens psychiques. »

C'est vrai. Michou n'a pas été frappé — en public — puisque c'est interdit mais grâce à la « collaboration entre l'école et la famille » il a reçu à la maison quelques corrections mémorables.

Il quitte l'école bien content que la scolarité n'ait pas encore été prolongée.

Et nous n'avons envisagé que le cas d'un enfant en bonne santé psychique, vivant dans un milieu familial et social sain, qui, libéré de l'école, aura quelque chance de s'adapter à une vie normale.

Nous éviterons donc de parler de cas plus graves d'inadaptation sociale. La coutume veut que ces problèmes soient envisagés indépendamment du climat de l'école.

Nous laisserons donc les psychiatres s'intéresser, en leur cabinet, aux cas particuliers : instables, révoltés, paranoïdes, excités pithiatiques, apathiques opposants, rêveurs schizoïdes, etc. et rechercher les causes familiales et sociales des troubles de caractère...

Si nous ne respectons pas cette règle du silence, les naïfs crieraient au scandale, les bonnes âmes seraient émues inutilement et les gens au contact avec les réalités scolaires ne seraient pas plus avancés : Que faire d'autre ? Comment se défendre contre dix Michou, qui « ne veulent rien faire » et sabotent le travail de la classe ?

Nous n'aborderons pas non plus un autre problème plus complexe : les sanctions collectives nécessaires à la discipline générale de l'école.

Qu'elles soient la conséquence de l'inorganisation des rapports humains, la signature de l'impuissance des adultes à contrôler des phénomènes de

groupe ou des réactions de défense magique contre la peur, ceci nous importe peu.

Coups de sifflet, cris, alignements, rituels curieux (400 élèves dans une cour qui, ensemble, avancent de deux pas, puis reculent d'un pas pour venir s'aligner, composent un ballet hallucinant). Ont-ils pour mission de former l'homme de demain ? C'est peu probable

Dans une école de banlieue, en 1955, un instituteur s'est amusé à compter les ordres reçus par les enfants au cours d'une journée : 100 ordres du type « tendez les bras » ; 30 fois une minute de garde à vous silencieux. Et la semaine suivante une note du directeur demandait de renforcer la discipline...

Ignorons ces problèmes : ils sont gênants.

Il arrive que des provinciaux de passage soient douloureusement étonnés de l'ambiance de certaines écoles parisiennes, il arrive que quelques Parisiens aient du mal à s'habituer au métier : ils ont tort.

Qu'il nous suffise de constater qu'on confie les grandes classes de garçons aux maîtres les plus imposants, capables de mater les grands, terreur des maîtresses.

« Ce sont les plus grands les plus bêtes », dit-on.

Ce seul fait démontrerait l'absurdité d'un système éducatif dans lequel la discipline est un *moyen* au lieu d'être une *fin*.

Aux bonnes âmes qui comptent sur « la valeur humaine du maître » pour arranger les choses nous proposons des techniques qui permettent au maître et aux enfants de sortir d'une impasse en collaborant à des tâches communes. En abandonnant une scolastique périmée et dangereuse nous ne pensons pas obtenir une vie scolaire paradisiaque, exempte de conflits qui serait tout aussi nocive et antiéducative.

L'encre tache, les gougues coupent, les fiches se mélangent, les caractères d'imprimerie aussi : les enfants au travail font leurs expériences, parfois douloureuses.

Mais les échecs demeurent des échecs et peuvent être réparés, avec l'aide de tous parfois. Il devient inutile de les transformer en fautes morales qu'il faut expier. Mais les conflits demeurent des conflits et peuvent être résolus, avec l'aide de tous parfois. Le maître et les camarades ne se laissent pas ennuyer sans réagir. C'est la vie coopérative qui peut aider à désinfecter la classe, en évitant de transformer la responsabilité en culpabilité.

Pour qu'il y ait sanction naturelle ne faut-il pas que les enfants aient la possibilité d'agir librement ?

Pour que ces sanctions naturelles soient contrôlées par le maître ne faut-il pas que le milieu scolaire soit organisé ?

Pour que la vie de groupe ait une influence formatrice ne faut-il pas qu'elle soit réelle, que les enfants et le maître travaillent en commun, qu'ils aient des occasions de langage et d'échanges réels ?

Toutes conditions qui sont étrangères à la pédagogie traditionnelle.

Dans nos classes techniques Freinet, nous n'avons pas besoin de moteur de remplacement : les enfants ont d'autres motivations que les notes !

Le travail réel et la vie coopérative se chargent d'adapter les enfants au « réel » et au « social ». Les réussites : texte élu, mis au point, imprimé, dessin terminé, lettre envoyée, fichier terminé... sont visibles et n'ont guère besoin de récompenses. Les échecs sont aussi visibles et n'ont guère besoin d'être soulignés par de mauvaises notes.

L'importance des sanctions devient minime : on peut parler d'éducation.

# Cent ans d'éducation française

par L. LEGRAND

L'éducation est à la croisée des chemins. Certes, cette affirmation n'est pas nouvelle. Elle renaît périodiquement dans les époques troublées où les structures anciennes montrent leur insuffisance, où l'accélération de l'histoire oblige les hommes à repenser leurs valeurs, à se tourner aussi vers un avenir qu'ils espèrent meilleur. La pédagogie a toujours été à l'avant-garde de ces prises de conscience. Ce n'est pas un hasard : le pédagogue est, plus qu'aucun autre, sensibilisé aux valeurs, et les enfants qui lui sont confiés incarnent l'espoir au milieu des échecs et des bouleversements.

Pourtant, ce qui est nouveau, dans l'interrogation actuelle, c'est l'orientation qu'on lui donne. Les crises pédagogiques ont toujours été tournées, depuis bientôt 160 ans, vers plus de liberté, plus de justice, plus d'intelligence. Elles se sont, jusqu'ici, insérées dans un mouvement *progressiste*, animé par la revendication de droits méconnus ou insuffisamment reconnus. La prise de conscience actuelle, au contraire, se tourne vers plus de rigueur, plus de devoirs. Elle pourrait apparaître comme l'extrême pointe et le signe avant-coureur d'un grand mouvement de retour du balancier de l'histoire. C'est pourquoi notre inquiétude est grande, pour nous qui avons lié notre sort, de cœur et de raison, au mouvement *progressiste* qui précède. Nous serions-nous trompés ?

L'éducation nouvelle aurait échoué. Tout est bon pour l'affirmer ; des *blousons noirs* au niveau des élèves entrés en sixième. Certes, il serait souhaitable, en premier lieu, de s'interroger sur la matérialité d'une telle accusation, et il nous serait facile de montrer la disproportion entre, d'une part, l'importance numérique des écoles pratiquant cette pédagogie nouvelle et, d'autre part, les ravages dont on l'accuse. Aussi bien, cette disproportion nous montrerait que là n'est point le problème. Par éducation nouvelle nos détracteurs mettent en cause non point particulièrement nos classes Freinet, ou Decroly, ou Cousinet, mais l'atmosphère générale qui baigne toute l'éducation actuelle, de l'éducation familiale à l'éducation scolaire, idéologie diffuse dont se nourriraient nos méthodes.

Le procès, au fond, *n'est pas pédagogique* mais *philosophique*, et c'est sur ce terrain, précisément, que je voudrais me placer.

## LA PREMIERE REVOLUTION PEDAGOGIQUE : L'ECOLE PUBLIQUE ET LAIQUE

Un retour aux sources me semble indispensable et rien ne permet mieux d'éclairer le débat que l'examen attentif de la période qui précéda, en France,

l'instauration de l'École publique (1850-1880). Le problème était, en apparence, purement politique : fonder une École républicaine pour fonder la République ; faire disparaître l'analphabétisme pour rendre efficace le suffrage universel.

Mais la philosophie a toujours débordé la simple politique et il n'y a pas de république sans idéologie républicaine. C'est pourquoi le but des fondateurs de l'École publique, des Jules Ferry, des Buisson, des Pécaut, nourris de Comte, de Spencer, de Quinet, était de créer les conditions pédagogiques d'un véritable épanouissement démocratique par opposition à l'École congréganiste et à ses méthodes, jugées rétrogrades et liées par essence à la royauté. Cette opposition se situait explicitement sur deux plans : celui des programmes et celui de la méthode.

L'École d'ancien régime était adaptée à son temps. L'enseignement qu'elle donnait prolongeait directement le système théologico-féodal dont elle était l'expression. « Au premier degré, disait Jules Ferry en 1870, on apprenait le catéchisme ; au second degré, on apprenait la langue sacrée, le latin, et puis quand on avait appris ces deux choses, on savait tout ce qu'il importait de savoir dans la société chrétienne » (1). Quant à la méthode, elle découlait naturellement d'une conception dogmatique du savoir essentiel, révélé aux hommes par Dieu et transmis par la tradition. La culture quasi-exclusive de la mémoire exprime pédagogiquement cette philosophie. L'homme, créature de Dieu, marqué au sceau du péché originel, doit avant tout se préoccuper de son salut. Il est dans la nature, mais dans une nature où Dieu l'a mis. Il est libre, mais d'une liberté surveillée ; il doit des comptes ; il est lié à un ordre qui le dépasse infiniment, sans lequel il ne serait rien, et la prise de conscience de cette situation doit être le but de toute éducation. C'est pourquoi les sentiments fondamentaux que développe cette pédagogie sont l'humilité et le respect.

La création de l'École républicaine est tout entière braquée contre cette philosophie. L'esprit laïc que Ferry cherche à promouvoir, c'est au contraire l'esprit critique, le sens de l'autonomie et de la liberté intellectuelle : « La réforme des méthodes vous sera présentée dans une série de propositions tendant toutes au même but, à savoir : substituer à la culture exclusive de la mémoire le développement du jugement et de l'initiative propre à l'enfant ; aux procédés a priori, à l'abus des règles abstraites, la méthode expérimentale qui va du concret à l'abstrait et déduit la règle de l'exemple » (2). Cette optique nouvelle inspire également la refonte des programmes de l'enseignement primaire : « Mettre l'éducation dans l'École, c'est cette préoccupation dominante qui explique, rallie, harmonise un très grand nombre de mesures qui, considérées du dehors un peu légèrement et quand on n'en a pas la clé, pourraient donner prétexte à des reproches d'excès dans les nouveaux programmes, d'accessoires exagérés, d'études trop variées... Tous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental et traditionnel du lire, écrire et compter : les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel, la musique chorale qui y pénétreront à leur tour... Pourquoi ces accessoires ? Parce qu'ils sont, à nos yeux, le principal, parce qu'en eux réside la vertu éducative, parce que ces accessoires feront de l'École primaire, de l'école du moindre hameau, du plus humble village, une école d'éducation libérale... Oui, il est possible

---

(1) *Discours sur l'égalité d'éducation*. Robiquet I, p. 284. Texte publié en appendice dans mon livre : « L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry ». Rivière, éditeur.

(2) Discours prononcé lors de l'installation du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique. Robiquet III, p. 506.

qu'au bout d'un an ou deux nos petits enfants soient un peu moins familiers avec certaines difficultés de la lecture ; seulement, entre eux et les autres, il y a cette différence : c'est que ceux qui sont les plus forts sur le mécanisme ne comprennent rien à ce qu'ils lisent, tandis que les nôtres comprennent » (3).

On nous pardonnera cette longue citation. Le contexte actuel en fera goûter toute la saveur.

Ainsi, pour les fondateurs de l'École publique, l'opposition du jugement à la mémoire résumait l'opposition même de la démocratie à l'ancien régime. Ce fut là ce qu'on pourrait appeler la première révolution pédagogique de l'École moderne. Cette révolution ne prétendait être qu'*intellectuelle* et elle l'était doublement. D'abord parce que, dans ces intentions, elle ne visait aucunement, ni la structure sociale, ni la morale traditionnelle, ni l'affectivité. Ferry et ses compagnons prétendent libérer et cultiver chez l'enfant une puissance innée de jugement qui, chez l'homme adulte, deviendra esprit critique, sentiment de dignité et de responsabilité personnelle. Mais l'avènement de ces qualités nouvelles, indispensables au nouveau statut politique, ne doit aucunement, dans l'esprit des législateurs, mettre en cause ni la structure familiale, ni la structure économique, ni la structure morale de la société. Cette révolution pédagogique est l'œuvre de bourgeois qui, comme le positiviste Ferry, croient à la pérennité de la famille patriarcale, à la fonction nécessaire de la propriété et du capital, à l'éternité d'un ordre social paternaliste.

Cet intellectualisme fait écran, d'autre part, aux conditions psychologiques d'une véritable libération intellectuelle de l'enfant. Ce développement du jugement que l'on espère, on n'en connaît pas, ni même on n'en soupçonne les conditions affectives et manuelles. *L'Emile* date de 1762 ; mais l'intellectualisme des législateurs de 1880 ne leur a pas permis de comprendre *la nature affective* de ce qui sera la seconde révolution pédagogique.

Car cette première révolution ne pouvait qu'échouer. En effet, que retiendront les instituteurs de ces nouvelles dispositions ? Ce qui est le plus évident, le plus palpable : l'augmentation des programmes. Quant à cette méthode expérimentale que Ferry appelait de ses vœux, elle sera triplement méconnue. Par routine d'abord : il est si facile et si tentant pour un pédagogue de pratiquer la méthode dogmatique, la seule qui aille à son rythme, la seule aussi qui valorise pleinement sa personne de *Magister*. Par méconnaissance ensuite de cette méthode expérimentale que Ferry voulait transplanter de la science à la pédagogie. La science, pour l'homme de la rue, c'est avant tout la technique, au mieux un savoir ; ce n'est jamais une méthode. C'est pourquoi, pour l'instituteur féru de science, enseigner sera toujours faire apprendre, *meubler la mémoire*, comme disent les Instructions Officielles, non plus avec du catéchisme certes, mais avec des règles morales, des résumés d'histoire, et, comble de l'ironie, des résumés de leçons de choses !

Enfin, même s'ils avaient pu comprendre la portée exacte de la méthode expérimentale, les maîtres, comme Ferry lui-même, n'étaient pas à même de saisir les conditions affectives indispensables d'une semblable transplantation.

Lorsque, beaucoup plus tard, la mémoire faillira, la culture du jugement n'aura rien à y voir, mais simplement une absence de rigueur dont il nous faut maintenant déterminer les causes et la philosophie.

---

(3) Discours au Congrès pédagogique des instituteurs, 19 avril 1881. Robiquet IV, p. 250.

## LA SECONDE REVOLUTION PEDAGOGIQUE : L'EDUCATION NOUVELLE

La première révolution pédagogique se perd dans les sables. Une seconde va réussir au-delà de ce qu'on pouvait en attendre. Celle-ci, née 20 ans plus tard, puise profondément, en effet, dans le consensus sociologique. La législation de 1882 est l'œuvre d'une minorité, idéologiquement évoluée, mais qui n'exprimait au fond qu'une classe étroitement limitée : la bourgeoisie. La seule réalité affective et populaire de cette réforme fut l'anticléricisme, expression d'une jalousie séculaire mais inessentielle tant qu'elle laisse intactes les structures profondes de la société. Il est significatif que cette réforme pédagogique ne fut véritablement comprise que dans la mesure étroite où elle changeait le programme, c'est-à-dire substituait à l'enseignement de la religion, l'enseignement de la morale et celui de la science. L'École nouvelle, en 1882, ce fut avant tout l'école laïque au sens purement juridique du terme, et cette assimilation est restée encore très vivante parmi nous.

La seconde révolution pédagogique, celle de Ferrière, de Decroly, de Dewey, de Freinet, part au contraire des pédagogues eux-mêmes. Elle s'insère étroitement dans un mouvement sociologique général qu'elle exprime au même titre, entre autres, que la philosophie de Bergson, la psychanalyse de Freud, l'esthétique de Gide, le syndicalisme et la politique socialiste ou marxiste. Elle est liée aux grands bouleversements économiques et démographiques que deux guerres ont précipités et précipitent encore sous nos yeux. En gros, c'est l'effondrement et la dissolution des structures rurales traditionnelles qui semblent être la cause principale de cette révolution idéologique. Ses mots d'ordre sont la libération de l'individu, l'exaltation des forces naturelles et de la spontanéité créatrice, la révolte contre tout formalisme religieux, moral, pédagogique, esthétique, l'exaltation des forces inventives dans la démarche empirique (4). Pourtant sur ce terrain commun vont croître des productions bien différentes. Là est, à notre avis, le point fondamental si l'on veut juger avec objectivité la responsabilité de l'éducation dite nouvelle dans le mouvement général contemporain de dissolution des structures et d'abandon des rigueurs. Cette ambiance générale de protestation et de libération, ce culte de la spontanéité, cette exaltation de l'individu et des forces obscures qui s'inscrit de façon si évidente dans la structure de la famille et de l'Etat moderne, ne doit rien à la révolution consciente des novateurs pédagogues. Ceux-ci, comme celle-là, se nourrissent du même humus sociologique, mais les fruits qu'ils ont portés et qu'ils portent sont bien différents. Le laisser-aller général de l'éducation familiale n'a rien de commun avec la sensibilité à l'enfant dont témoigne un Decroly ou un Freinet, pas plus que l'érotisme contemporain ne vient de la psychanalyse. Et pourtant, les uns comme les autres, expriment à leur manière une situation sociologique générale. Mais comment pourrions-nous tout confondre dans une vaine et ignorante réprobation.

L'éducation familiale actuelle, par exemple, est l'effet de causes sociologiques multiples : le travail social de la femme, l'exiguïté et la concentration de l'habitat sont les principales. Sur elles se greffent des attitudes psychologiques et idéologiques : énervement dû à la fatigue, revendication sociale, revendication et affirmation égalitaire de la femme ; parallèlement, baisse de la pression sociale sentiment de vacuité sociologique liée au déracinement (exode rural). L'enfant ne peut échapper à ces bouleversements. Le plus important, à notre

---

(4) Voir BLOCH, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, et l'article de COMBET, *Philosophie de l'école moderne. Techniques de vie*, n° 1, octobre 1959.

avis, conséquence directe des causes évoquées ci-dessus, est la transformation des rapports entre le père et la mère et les conflits que cette transformation a suscités. Le pater familias d'autrefois, incarnation lointaine de l'autorité, redouté de la femme et des enfants, a disparu. Le père d'aujourd'hui, plus proche, plus humain, plus discuté aussi et, ce qui est plus grave, ouvertement discuté, ne joue plus le rôle générateur de surmoi qu'il jouait autrefois. Il n'y a plus de contrepoids à la faiblesse de mères congénitalement portées à l'indulgence et d'autant plus faibles qu'elles sont délaissées ou qu'elles délaissent le foyer. C'est pourquoi la plupart des enfants souffrent d'un milieu familial insuffisamment structuré et insuffisamment nourrissant pour leur besoin d'environnement et de sécurité. De là l'instabilité, la recherche de cette sécurité perdue dans la bande, d'une reconnaissance détournée dans la semi-délinquance ou la délinquance.

Nous sommes bien loin ici de *l'Education nouvelle*. Et pourtant, elle aussi est née des mêmes conditions sociales. Ce qui la caractérise me semble au premier chef *la recherche de l'authenticité* : retrouver, chez l'enfant, la naïveté première, la vie, la spontanéité. Or, cette recherche n'aurait point commencé si ses promoteurs n'avaient pris conscience, longtemps d'ailleurs avant le grand public, de ce qu'il pouvait y avoir de sclérosé, de mort, d'inauthentique dans les institutions, les coutumes, les techniques pédagogiques. On ne cherche pas à libérer quand on ne sent pas l'oppression. Or, ce sentiment d'oppression est né précisément du décalage croissant entre les superstructures immobiles et la réalité vivante d'une société en évolution. Des pédagogues ont vécu ce décalage et l'ont transposé dans leur action quotidienne. « L'Ecole d'hier, écrivait Ferrière, mettait le savoir au premier plan et négligeait le pouvoir ; l'Ecole de demain met au premier plan le pouvoir et considère que le savoir doit servir à augmenter le pouvoir » (5). Freinet, de la même manière, oppose la vie, la spontanéité inventive et tâtonnante de la scolastique desséchante et sclérosée.

Il y a indubitablement une allure irrespectueuse dans cette recherche et une dévalorisation systématique de techniques pédagogiques et de disciplines intellectuelles jugées stérilisantes et vexatoires : l'apprentissage par cœur, la dictée, la grammaire, quelquefois l'orthographe, la récitation y sont habituellement peu goûtés.

Nous aurons à juger l'importance et l'influence de ces négations. Mais, chemin faisant, cette quête du vivant et de l'authentique a eu l'immense mérite de faire découvrir l'enfant dans sa réalité spécifique et d'ouvrir la voie à une connaissance précise des conditions affectives de l'action pédagogique. Ce qui manquait à Ferry, l'Ecole active le trouve grâce à cette orientation : la culture du jugement n'est qu'un mot lorsqu'elle ne s'appuie pas sur celle de la sensibilité et de l'activité. Et cette découverte fondamentale n'aurait jamais eu lieu sans une philosophie du mouvement et de la vie et sans cet irrespect qu'on lui reproche aujourd'hui.

Malheureusement, l'Education nouvelle n'a pas eu plus de chance en se vulgarisant que la méthode scientifique de Ferry. Une poignée d'apôtres ont véritablement compris et appliqué ses techniques. Les autres en ont seulement retenu ce que l'air du temps les avait préparé à comprendre. L'instituteur est homme de son siècle. La mobilité des structures, la perte de signification des anciennes disciplines ne l'ont pas laissé indifférent. C'est pourquoi, sensibilisés

---

(5) FERRIÈRE : *L'école sur mesure à la mesure du maître*, p. 57.

à ce dépérissement, la plupart n'ont retenu de l'éducation nouvelle que sa face d'irrespect sans accéder à la compréhension psychologique de l'enfant que l'irrespect aurait dû seulement préparer. Les maîtres ont cru retrouver dans l'éducation nouvelle leur propre désintéret pour des rigueurs et des habitudes qu'ils jugeaient spontanément dépassées. A l'âge de la machine à écrire, l'usage réglé d'une plume paraît ridicule aux jeunes instituteurs ; à l'orthographe reste attaché le goût amer des dictées sans objet, à la récitation celui d'une contrainte artificielle. La révolte juvénile des générations montantes se conjugue ici avec l'évolution accélérée de la civilisation pour dévaloriser les techniques de rigueur. Mais la référence à l'éducation nouvelle ne sert ici que de justification, elle donne simplement bonne conscience. Car le style pédagogique, paradoxalement, n'a pas changé. L'École traditionnelle continue sur sa lancée dogmatique. Simplement, de même qu'elle a pris seulement à l'intellectualisme laïc son mythe de la science et l'augmentation de ses programmes, de même elle ne retient de l'éducation nouvelle que la mise en veilleuse des disciplines formelles. Au fond, l'École reste traditionnelle sans aucune des techniques qui avait pu, autrefois, justifier cette tradition.

La réflexion actuelle s'émeut de ce désordre. Elle cherche les moyens d'y remédier. Faut-il revenir à l'éducation d'autrefois ? Faut-il définir un nouveau style pédagogique ?

### *UNE PEDAGOGIE POUR LE MONDE D'AUJOURD'HUI*

Les réflexions qui précèdent nous montrent qu'en matière pédagogique, comme en tout domaine humain, il est indispensable de ne jamais couper la doctrine du contexte psychologique et sociologique où elle est appelée à s'incarner. Les échecs et les avatars des révolutions pédagogiques antérieures s'expliquent par une méconnaissance de cette dialectique naturelle, par une conscience insuffisante de ce conditionnement inévitable. Non pas qu'il soit possible, à mes yeux, d'épuiser la signification d'une doctrine par le consensus sociologique qui la constitue en réalité culturelle. Je crois profondément, au contraire, et je le montrerai, à la possibilité et à la nécessité de définir universellement les fins de l'éducation. Mais, méconnaître les conditions matérielles de sa diffusion et de son incarnation serait grandement s'illusionner et se condamner une fois de plus à l'échec.

J'irai d'emblée et sans fard à l'essentiel, avec le sentiment très précis d'être en désaccord radical, sur ce point, avec tous ceux qui écrivent ici et avec Freinet lui-même. La crise que nous traversons actuellement me persuade qu'il est indispensable de revenir aux sources vives de l'école publique française, et qu'il est nécessaire de remettre en pleine lumière ce que la pratique a depuis toujours défiguré : la valeur et la dignité supérieure de l'intelligence humaine. En un moment où l'esprit critique s'endort, où les textes officiels eux-mêmes nous invitent à redonner vigueur aux formes mécaniques d'apprentissage, il nous faut rappeler sans cesse les fins d'une éducation démocratique véritable qui sont également celles d'une éducation adaptée à la mobilité des structures de notre temps. Ce que Ferry disait en 1881 reste toujours valable : la culture du jugement est l'impératif premier de toute pédagogie de la liberté. Cette affirmation ne doit rien à la date ou à l'occasion. Elle exprime ce qu'ont toujours senti les penseurs attachés à définir ce qui fait la valeur supérieure de l'homme et ce qui le distingue radicalement de l'animal : sa puissance d'étonnement, sa soif de vérité, sa liberté de pensée. Quatre cents ans avant Jésus Christ, Platon écrivait déjà : « L'homme libre ne doit rien apprendre

en esclave » (1). La structure de la société antique l'empêchait de comprendre la valeur universelle d'une affirmation qui concernait seulement, dans son esprit, les meilleurs. L'école laïque a eu la prétention d'élargir le cercle à l'universalité de la race humaine. Qui pourrait l'en blâmer ? Mais c'est dire qu'il est impossible, à mes yeux, de relativiser cette option par rapport à un consensus sociologique en l'expliquant, par exemple, par la classe sociale de ceux qui l'énoncent.

C'est là la grande leçon que la science nous a apprise, et, s'il est vrai, en un sens, de dire que les hommes ne se distinguent en rien de l'animal pour l'activité, l'affectivité et la sociabilité élémentaires, comment peut-on soutenir cette identité en ce qui concerne la technique, l'art, la religion et la science ? Le simple fait de la parole devrait nous éviter de tomber dans de telles extrémités. Au singe, il ne manque que la parole... mais c'est la parole qui est l'essentiel ! La psychologie de l'intelligence est tout entière centrée sur cette différence et, si Pavlov ou la Théorie de la Forme ont mis avec bonheur l'accent sur une continuité au niveau psycho-physiologique, Piaget a su montrer, avec bien d'autres, la spécificité d'une intelligence humaine caractérisée par la réversibilité mentale et la puissance conceptuelle (2). Cette dignité spécifique de l'intelligence humaine était la conviction des fondateurs de l'école publique française ; elle doit, à mon avis, rester celle de toute pédagogie du progrès et de la liberté. Hors de cette position de valeur, toutes les aventures, toutes les aberrations sont possibles. Car, la dignité humaine niée, c'est le sacrifice de l'homme autorisé à tout ce qui pourra paraître fonder l'action : la nation, la race, la religion ou même l'Humanité abstraite et future.

Comment promouvoir et développer chez l'enfant cette dignité de l'intelligence, voilà, à mes yeux, le problème fondamental de l'éducation. Et c'est ici, sur ce plan purement technique, que je rencontre l'École Moderne. Car, je l'ai dit plus haut, la quête de l'authentique, inspirée par une philosophie aux antipodes de la mienne, a permis, une fois pour toutes, de cerner les conditions d'une vie intellectuelle véritable au niveau de l'enfant. Mais je pense que cette philosophie vitaliste, dont la fortune et les malheurs s'expliquent à mes yeux par le consensus sociologique, n'est pas liée nécessairement aux techniques qu'elle a permis de découvrir et de mettre au point. Galilée inventa la physique mathématique au nom d'une conception pythagoricienne du monde pour laquelle tout était nombre. Qui pourrait soutenir aujourd'hui que tous les savants sont pythagoriciens ? Que la croyance au mouvement et au vitalisme universel ait conduit à privilégier chez l'enfant la notion de spontanéité et de tâtonnement expérimental ne signifie pas, pour autant, que les techniques pédagogiques centrées sur ce tâtonnement et cette spontanéité soient obligatoirement liées à une philosophie vitaliste. C'est ce que Vuillet et Combet, interprètes fidèles de la pensée de Freinet, voudraient nous faire croire ; c'est ce que je refuse pour ma part. Car, si le tâtonnement expérimental est bien la grande loi des progrès humains, il est également celle des progrès intellectuels. L'ambiguïté même de la notion, sous laquelle on range allègrement des processus aussi différents que la méthode des essais et des erreurs et la dialectique de la pensée scientifique, laisse la place à toutes les interprétations (3). C'est pourquoi Freinet rejoint ici, sans le vouloir, la grande tradition rationaliste des logiciens modernes ; c'est en ce sens, mais en ce sens seulement, qu'Alain a pu écrire que « l'enfant apprend en se trompant ». Bachelard n'a

---

(1) République ; VII ; 537 a.

(2) Cf : PIAGET, *La psychologie de l'intelligence* ; A. COLIN et PRADINES, *Traité de psychologie générale*. P.U.F.

(3) Je me propose de revenir plus longuement sur ce point fondamental.

rien dit d'autre en parlant du progrès scientifique (4). C'est pourquoi, soucieux avant tout de promouvoir chez l'enfant et par l'enfant cette liberté intellectuelle chère à Ferry, je pense, pour l'avoir directement et maintes fois constaté, que seul un milieu scolaire favorable à ce tâtonnement est apte à développer pleinement l'intelligence et à créer les conditions indélébiles d'une liberté intellectuelle véritable. Les logiciens modernes nous l'ont montré : la raison n'est pas ce que les classiques en ont dit. Elle se conquiert petit à petit, dans l'erreur expérimentée et réfutée, et l'enfant ne saurait la conquérir en faisant l'économie de ces erreurs, de ces expérimentations, de ces réfutations. C'est en ce sens que l'Ecole Moderne me paraît offrir un témoignage irremplaçable. Mais c'est pourquoi, également, il me paraît indispensable de préciser les rapports de ses techniques et de la philosophie explicite qui l'anime.

Il est nécessaire, tout d'abord, de bien comprendre que l'irrespect généralisé attribué à l'éducation nouvelle n'est que le prolongement inessentiel attaché à la première philosophie de ses fondateurs. La découverte du tâtonnement expérimental comme méthode nécessiterait le rejet de tout formalisme et de toute rigueur abstraite. Mais ce sujet ne peut être qu'un moment, indispensable certes, mais dialectiquement dépassé. Les praticiens de l'Ecole Moderne le savent bien : ils ont dû réinventer leurs formalismes et leurs propres rigueurs. La présentation du travail, l'apprentissage des mécanismes, le respect de l'orthographe, voire même la grammaire, ont toujours droit de cité dans les classes « Freinet ». Qu'est-ce qu'amender un texte libre et l'imprimer, sinon hausser l'enfant au niveau de rigueurs culturelles reconnues indispensables ? Certes, chemin faisant, ces rigueurs formelles se sont trouvées motivées : l'amendement du texte est justifié par la correspondance et la diffusion du journal. Mais si l'on a pu trouver, dans l'éducation nouvelle, un alibi à tous les abandons, n'est-ce pas la faute à cette philosophie de la spontanéité qui, par mauvaise conscience, refuse de reconnaître ouvertement l'importance d'une culture à laquelle ses sectateurs recourent pourtant quotidiennement ? La nécessité d'un cheminement intellectuel adapté à l'esprit enfantin, la nécessité de respecter chez lui la lenteur d'une élaboration spontanée, ne doit pas faire perdre de vue et surtout mépriser les faits de culture auxquels l'enfant doit être finalement confronté. L'Ecole Moderne, dans sa pratique quotidienne, s'inspire effectivement de ces deux impératifs. Il est devenu nécessaire qu'elle le reconnaisse ouvertement, qu'elle le dise, qu'elle le proclame.

Nous sommes tous fondamentalement convaincus que seules l'Ecole Moderne et ses techniques sont véritablement adaptées aux besoins de ce temps. Seule, elle est capable de fournir à l'enfant ce milieu de vie et cette sécurité affective que la famille, trop souvent, lui refuse. Seule, elle est capable de donner aux disciplines indispensables cette signification fonctionnelle sans laquelle il n'y a, actuellement, qu'apparence de brimade et de vanité. Mais tout le problème est de convaincre et de faire triompher cette vérité inscrite dans la pratique quotidienne de nos classes, mais ignorée ou déformée dans l'opinion publique et dans la grande masse des pédagogues. Il ne s'agit pas de remettre en cause nos techniques ; il s'agit d'apurer notre philosophie, de prendre pleinement conscience de toutes les dimensions de la pratique quotidienne de nos méthodes, de ne plus seulement mettre l'accent, par souci dialectique — je me pose en m'opposant — sur la spontanéité, mais également sur le fait de culture, sur la part du maître comme médiateur de cette culture, part importante, indiscutable, évidente à tout observateur, que recèle l'application quotidienne de ces méthodes. Il faut nous débarrasser de cette mauvaise conscience que nous

---

(4) Cf. : BACHELARD, *La philosophie du non*, P.U.F., et *Le rationalisme appliqué*, P.U.F.

nous croyons obligé d'attacher à l'apprentissage de l'orthographe, des mécanismes arithmétiques, du système métrique. Nos élèves les apprennent ; toute notre action pédagogique vise à les en pourvoir, intelligemment, fonctionnellement, au sein de ce tâtonnement expérimental et de cette spontanéité qui ne sont pas seulement affectifs ou actifs, mais également, et surtout, intellectuels. C'est pourquoi le premier impératif, en ce qui nous concerne, serait, à mon avis, de présenter nos méthodes non pas comme l'expression d'une philosophie particulière mais comme une technique valable, et même de montrer la polyvalence de ces techniques en ce qui concerne les options philosophiques. Le seul fait que l'Ecole Moderne puisse opérer la rencontre de marxistes, de vitalistes, de chrétiens, de rationalistes, prouve avec évidence que la vertu de l'Ecole Moderne ne réside pas dans la philosophie explicite de son fondateur mais dans sa sensibilité à la vie proprement enfantine, qu'elle soit affective, active ou intellectuelle. Là est la vérité de l'Ecole Moderne : elle est psychologique et sociologique ; pédagogiquement, elle est technique. C'est sur ce point que nous devons insister en nous efforçant de montrer l'adaptation de nos méthodes aux besoins du temps. Quant aux options philosophiques, cette convergence et cette disparité nous montrent qu'un point central les rassemble : le sens de la liberté et de la dignité humaine. Préciser ces dimensions doit être la tâche de la réflexion philosophique. Mais cela ne peut se faire qu'à partir de cette philosophie implicite commune que nous vivons dans la pratique pédagogique. A cette prise de conscience nouvelle, les prises de position antérieures font écran. La doctrine pythagoricienne a conduit Galilée à la science exacte. Mais de la science exacte est sortie, par réflexion, une nouvelle philosophie. Le destin des techniques Freinet doit être semblable sous peine de sclérose et de dépérissement. Si le vitalisme était indispensable à leur découverte et à leur établissement, de leur fonctionnement même et de *tous leurs aspects, sans exclusion*, doit naître et se préciser une nouvelle philosophie de l'éducation. Je la vois, pour ma part, dans un renouveau du rationalisme... Il est toujours possible de se tromper...

LOUIS LEGRAND.

## NOTE DE C. FREINET

*Je laisserai nos amis Vuillet et Combet répondre, en psychologues et en philosophes aux soucis et aux craintes de Legrand. Nous tâcherons de les suivre dans des discussions auxquelles nous n'avons pas été suffisamment formés et pour lesquelles nous n'avons que peu d'aptitudes. Je crois d'ailleurs que les désaccords philosophiques sont dus bien plus souvent à des malentendus qu'à des oppositions fondamentales. Je reste persuadé, quant à moi, que les grandes notions humaines sont beaucoup plus simples qu'on ne le croit et que c'est très souvent l'optique scolastique qui en complique les données.*

*Je ne sais si Combet et Vuillet se trouveront en désaccord radical avec Legrand. Pas moi. A quoi servirait l'Ecole si elle n'avait pas pour but de rendre les individus le plus intelligent possible, le mot d'intelligence étant pris ici dans son sens large et humain et absolument pas scolaire ? Quand on nous demande — et c'est fréquent — ce que nos enfants ont gagné à l'Ecole Moderne et dans quelle mesure notre enseignement leur sert dans la vie, je réponds seulement : « Nous avons la prétention de faire nos élèves plus ouverts, plus dégourdis, plus INTELLIGENTS. Si cela est, ils se débrouilleront toujours mieux dans la vie que ceux qui n'ont pas pu acquérir cette ouverture, cette subtilité, cette vitalité qui donnent à l'intelligence toute sa vertu ».*

*Je suis persuadé d'ailleurs que tous les éducateurs, de tous temps, ont poursuivi ce même but. Seule la notion d'intelligence a pu changer. Et c'est je crois sur cette notion de qualité d'intelligence qu'il serait bon de discuter, à un moment où la démocratisation en cours de l'enseignement nous engage justement à en déscolastiser la donnée.*

*Que l'intelligence soit la dignité spécifique de la nature humaine, qui pourrait y contredire ? Mais il nous faudrait discuter peut-être sur la façon dont s'acquiert et se développe cette intelligence. Et là nous pouvons ne pas être totalement d'accord avec Legrand. Il n'est pas absolument certain que ce soit la parole seule qui donne la mesure de l'intelligence. De l'intelligence scolastique peut-être mais il y a au moins une intelligence de la main, du coup d'œil, de l'invention et de la création, à laquelle ne manque pas même l'abstraction mais qui peut fort bien habiter un individu qui ne parvient que très maladroitement à extérioriser ses pensées par la parole. Et en définitive, je me demande même si ce n'est pas ce genre d'intelligence qui est à l'origine des plus belles inventions génératrices de progrès.*

*Je n'affirme pas, je pose la question.*

*Alors, nous sommes totalement d'accord avec Legrand lorsqu'il écrit : « Comment promouvoir et développer chez l'enfant cette dignité de l'intelligence, voilà, à mes yeux, le problème fondamental de l'éducation ? »*

*Je vais même plus loin : nous sommes si peu fanatiques de nos techniques que nous disons : « Présentez-nous une méthode, des techniques de travail qui nous permettent, mieux que nos techniques, de promouvoir en l'enfant cette dignité de l'intelligence, et nous l'adoptons tout de suite, qu'elle soit vitaliste ou intellectuelle. » D'ailleurs, ces distinctions ne se présentent guère — et encore sont-elles peut-être plus fictives que réelles — qu'au niveau de la discussion philosophique. Dans la vie de notre classe, nous sommes obligés de trouver un autre langage, d'autres processus sur lesquels sont d'accord tous les individus intelligents qui veulent développer en l'enfant un maximum de dignité intelligente... Encore une fois c'est seulement sur la qualité de cette intelligence que les individus risquent d'être divisés.*

*Nous sommes d'accord avec Legrand puisque sa réflexion philosophique confirme les données de notre expérience : LA RAISON ELLE-MEME SE CONQUIERT PAR TATONNEMENT EXPERIMENTAL.*

*« Notre philosophie nécessite, dit Legrand, le rejet de tout formalisme. »*

*Ce sont nos critiqueurs qui sont formalistes et pas nous. Ils nous condamnent au nom de principes formels, qui leur ont été enseignés ou imposés et dont ils ne veulent pas démentir même si l'expérience démontre qu'ils ont tort.*

*Nous pourrions peut-être apparaître comme formalistes si nous avions, préalablement à notre expérience, bâti une méthode axée sur des considérants non expérimentaux. Mais nous sommes exclusivement partis de la base expérimentale. Si une technique de travail ne rend pas ce que nous en attendons dans nos classes, nous cherchons mieux, mais nous ne nous obstinons jamais à des positions contraires aux nécessités de notre éducation intelligente.*

*Expérimentation et formalisme sont antinomiques. Nous voulons adapter l'École à l'enfant et au milieu de 1961 comme nous avons essayé de l'adapter à l'enfant et au milieu de 1951, comme nous nous appliquerons encore à le faire en 1971. Toutes les philosophies elles-mêmes, et même nos conceptions sociales et politiques ne sont valables que dans la mesure où elles permettent de promouvoir la dignité intelligente de nos enfants.*

*Je demanderai seulement à Legrand de ne pas continuer l'erreur — voulue*

souvent — de ceux qui, en certains milieux, se sont appliqués à condamner notre pédagogie qu'ils disaient basée sur la SPONTANEITE.

Que pour certains aspects de notre enseignement nous fassions fond, à l'origine, sur cette spontanéité, peut-être. Mais nous n'en avons jamais fait la base de notre pédagogie. Notre méthode naturelle motivée dépasse toujours la notion de spontanéité. Une idée jaillit peut-être spontanément en l'enfant — c'est d'ailleurs un cas fréquent, sinon général, du moins chez tous ceux qui ont encore une idée. Mais cette idée est versée immédiatement dans le creuset de la vie où elle se modèle, se précise et s'épanouit.

Notre pensée de base, notre découverte, c'est la possibilité et la portée de l'EXPRESSION LIBRE qui n'est pas du tout la seule expression spontanée.

Nous insistons sur cette réserve parce qu'il est courant parmi ceux qui ne nous connaissent pas, d'affirmer que chez nous l'enfant fait ce qu'il veut et que nous sommes des fanatiques de la pensée ou de l'acte spontané des enfants. C'est d'ailleurs le reproche qu'on fait actuellement à toute l'éducation nouvelle dont nous tenons essentiellement à nous séparer pour ne plus encourir de reproches, très souvent mérités, dont on charge volontiers l'éducation nouvelle pour donner le coup de barre à droite qui nous ramènera à cette éducation de robots et d'esclaves dont nous ne voulons ni les uns ni les autres.

Ceci dit pour donner mon point de vue, qui n'est pas forcément celui de tous nos lecteurs. Je l'ai dit bien des fois : si nous étions d'accord sur toutes ces questions délicates qu'on discute depuis des siècles, nous n'aurions pas besoin de cette revue.

C'est de cette discussion que doit sortir une compréhension juste de la pratique et de la philosophie de notre éducation.

## Le "par cœur"

par J. CHATEAU

Que n'a-t-on dit, depuis Montaigne, sur les excès de la mémoire, sur les têtes « bien pleines », sur le bourrage ! D'où l'on est souvent venu, par une de ces généralisations simplistes qui sont si fréquentes et si dangereuses dans le domaine pédagogique, à penser que mémoire et intelligence étaient comme deux pôles et que se diriger vers l'un, c'était fuir l'autre. Que de dissertations sur ce thème-là !

Mais les faits démentent toujours des théories excessives. Et l'on assiste depuis peu à un curieux retour de la mémoire : assez mal tolérée dans les lieux qui étaient naturellement les siens, elle se réfugie dans des lieux où elle est une intruse : on la voit triompher au « Quitte ou double » et à toutes les épreuves analogues que dispensent nos spécialistes de la radio ; et l'on parle alors de culture générale ! N'insistons point ; constatons cependant que bien souvent ce sont encore des enseignants ou étudiants qui brillent à de tels concours où ils répondent aux questions les plus farfelues, bien en dehors du programme de leur classe : il y a là un fait curieux et bien instructif.

En d'autres pays, qui, au nom d'une prétendue psychologie scientifique, ont répudié toute culture générale comme un mirage des éducateurs, on assiste à une singulière valorisation de « l'information générale » : l'élève apprend à propos de chaque problème, de chaque sujet, ce qu'il faut en savoir. Comment, lorsque l'on a répudié la culture générale, pourrait-on concevoir la formation intellectuelle autrement que sous cette apparence parcellaire ? Aussi n'est-il point étonnant que les épreuves dont nous parlions plus haut nous soient venues de ces pays réformateurs.

Il est curieux de noter ainsi que la mémoire est surtout vénérée aujourd'hui là-même où l'on vante le plus l'éducation nouvelle et les méthodes actives : curieux retournement auquel ne pensaient sans doute guère Claparède ou Dewey ! Plus l'on a dénoncé le bourrage d'une prétendue école traditionnelle, plus l'on a voulu faire place à l'activité de l'élève, et plus, en fin de compte, on en est venu à des simples exercices de mémoire ! Sans doute l'histoire de la pédagogie nous montre-t-elle que de telles contradictions sont fréquentes : les théoriciens, bien souvent, ne voient point toutes les conséquences de leurs doctrines ; c'est le temps et l'expérience qui sont les juges, les seuls juges. Notre raisonnement, trop souvent imparfait en ces matières, en vient trop aisément à bannir la raison.

Tentons cependant de comprendre, à partir de ces faits ; ce sera plus facile que de prévoir les conséquences lointaines et douteuses d'une théorie.

Ce que l'on a tant critiqué, c'était le bourrage, c'était l'élève qui apprenait sans comprendre à résoudre des problèmes de robinets ou de coureurs, qui récitait à contresens un texte français ou latin, qui ânonnait un résumé pour lui aussi obscur que le Am stram gram de ses comptines. Tout cela était vrai, tout cela était bon. Mais de là à condamner le « par cœur », il y a loin.

Sans doute pouvait-on dire que le conditionnement du « par cœur » était opposé à toute activité véritable: et il est bien vrai qu'il y a dans le « par cœur » une passivité indiscutable. Mais, à le condamner totalement, ne risquait-on pas cependant de ruiner cette activité véritable, si le « par cœur » en était le nécessaire fondement? L'activité véritable se développe peut-être sur une base de passivité, si bien que, à vouloir en faire le seul principe de l'enseignement, on en viendrait à ruiner et cette activité et tout enseignement pour tomber dans une spontanéité anarchique.

C'est pourquoi deux courants opposés, également attachés aux méthodes actives, en viennent aisément aux mêmes échecs, lorsqu'ils repoussent le « par cœur ». Ou bien l'on prône les méthodes actives en niant la culture générale, et, en ce cas, comme nous le voyions plus haut, on ne peut plus fuir un nihilisme pédagogique que par le recours à l'information générale; et cette information générale, on peut bien chercher à l'acquérir par des techniques actives, comme chez un Dewey. En fin de compte, on retombe sur un enseignement spécialisé et parcellaire, sur une formation de robot. Ou bien on veut défendre au contraire, l'activité de la culture générale contre la passivité du « par cœur », et l'on constate que, si le « par cœur » disparaît avec le bourrage, la culture générale disparaît aussi, ce qui, pour être contraire aux prévisions dites scientifiques, n'en est pas moins déplorable pour la formation de l'élève.

Laissons de côté le premier courant, dont le fondement psychologique et pédagogique est vraiment bien trop mince, et tentons de chercher d'où viennent les déboires du second.

On est trop souvent parti d'une conception trop simpliste de la mémoire identifiée avec le pur « par cœur ». Et il est bien sûr en effet que en lui-même le « par cœur » n'est encore que la mémorisation élémentaire et automatique; il reste au niveau d'une pensée passive, et même bien souvent au-dessous de la pensée représentative: ce n'est guère qu'une suite de réflexes conditionnés. Que de telles séquences de réflexes conditionnés soient utiles dans nos conduites motrices, cela est certain: la coutume dispense bien souvent de calculer et de réfléchir, et par là elle est un facteur d'économie indispensable; elle donne plus de rapidité, plus de précision, plus de sûreté à des gestes autrefois lents et hésitants; elle débarrasse la pensée réflexive des tâches ouvrières: les manies sont souvent le revers de pensées géniales. Mais, lorsqu'on envisage la pensée vivante en elle-même, cette pensée que permet la culture générale, n'y a-t-il pas un grave danger à introduire un conditionnement au niveau de cette pensée vivante? N'est-ce pas remplacer la réflexion par le préjugé? Mais est-il utile de rappeler tous ceux qui, depuis Montaigne, ont exercé leur verve contre le « par cœur » dans la pensée scolaire?

Rousseau était plus sage, lorsqu'il soulignait combien la mémoire a besoin de « prises » — comme la liberté, et pour la même raison. Car le jeune enfant qui n'use que de la mémoire automatique n'a pas de « véritable mémoire » (*Emile*, éd. Garnier, 103) — Descartes l'avait déjà dit. Comme la réflexion, la mémoire suppose un acquis préalable. On ne pense jamais qu'à partir de données acquises antérieurement, et l'on ne mémorise vraiment aussi qu'à partir d'acquisitions antérieures. Pensée et mémoire réclament d'abord ce « magasin d'idées » que Jean-Jacques a acquis aux Charmettes. D'où ce conseil formulé au moment même où il vante l'éducation par les choses: « faites que toutes leurs expériences se lient l'une à l'autre par quelque sorte de déduction, afin qu'à l'aide de cette chaîne ils puissent les placer par ordre dans leur esprit, et se les rappeler au besoin; car il est bien difficile que des faits et même des raisonnements isolés tiennent longtemps dans la mémoire, quand on manque de prise pour les y ramener » (*ibid*, 200). Lorsque, plus près de nous, les psychologues ont étudié les cadres sociaux de la mémoire (Halb-

wachs), c'est justement cette systématization des souvenirs qu'ils ont mis en lumière contre une théorie trop simpliste d'une spontanéité du souvenir.

Que la mémoire reste bien courte sans ces cadres sociaux que sont par exemple, le calendrier, les cartes, les repères historiques, cela est assez clair. Et l'on peut, avec Berthelot, considérer que l'invention du calendrier en Sumer ou en Egypte, est l'un des plus grands tournants de l'histoire de l'espèce. Mais il faut aller plus loin, et il ne suffit point de faire apprendre par cœur à nos bambins la liste des mois de l'année et des jours de la semaine. C'est nécessaire, mais, si le souvenir est reconstruit, il ne suffit pas de posséder ces points d'appui, il faut aussi — comme en toute activité humaine — un instrument qui use de ce point d'appui. On parle alors de l'intelligence, ou même de la culture, et l'on vante sa fluidité, sa souplesse, mais là encore il faut des cadres.

On parlait jadis des « catégories de l'entendement » ; en réalité, sous ces cadres majeurs que sont les catégories, il reste bien d'autres cadres, également acquis. N'insistons pas sur la suite des nombres, ou sur les nom des choses, qu'il faut bien apprendre, vaille que vaille : ce sont là comme des procédés mnémotechniques, ce qui apparaît vite, pour peu qu'on y réfléchisse, au sujet des noms de nombres : sans ces noms, nous ne pourrions faire le moindre calcul : l'art du mathématicien a été de transformer en une succession de sons la succession des constructions qui donnaient naissance soit à des structures géométriques (triangle, carré, etc.), soit à des assemblages d'unités : comment, se demandait Condillac, penserais-je le nombre 1000, si je ne savais que le signe 1000 suit le signe 999, et ainsi de suite ? Il nous faut donc apprendre par cœur les dix premiers nombres, et même le onze, le douze, etc.

Mais généralisons en suivant encore Condillac. Comment penserais-je sans les mots qui, eux aussi, sont des signes indispensables à la mémoire ? Comment penserais-je toutes les qualités de l'or, si je ne pouvais les rattacher à ce point d'appui qu'est le mot : or ? On ne se souvient bien des choses que si on les a étiquetées à l'aide de mots. Lorsque l'on vient d'apprendre le nom d'une plante, on est bien souvent étonné de la rencontrer aussi fréquemment : c'est qu'auparavant non seulement nous ne la reconnaissons point mais même que, faute de la reconnaître, nous ne l'apercevions guère. Or ces considérations simples et classiques commandent un apprentissage du vocabulaire. Richesse de mots, c'est déjà richesse virtuelle d'idées, comme le notait Pestalozzi. Et sans doute convient-il que le signe vocal trouve ensuite une signification, sinon l'on tombe dans un verbalisme stérile. Mais la signification ne pourra prendre corps avant le signe, si bien que, la plupart du temps, le signe doit venir le premier. J'avoue ne point trop comprendre ce désespoir de maîtres qui constatent avec effroi que des enfants de sixième usent de mots comme gouvernement ou jalousie sans en avoir une compréhension nette : voudriez-vous donc que les mots viennent après les idées ? N'est-ce pas justement votre tâche d'éclaircir le sens des mots ? Bien au contraire, le mot, c'est le portemanteau sur lequel s'accroche l'idée : une idée n'est généralement point donnée comme un être définitif, cela n'est vrai qu'en mathématiques. Une idée, c'est un être qui a besoin de se roder, comme une automobile : elle est d'abord confuse et comme hirsute ; il faut l'éclairer, la peigner, lui donner une apparence. La définition, d'ordinaire, ne peut venir qu'après usage, elle codifie l'usage et le précise. Vouloir commencer par la définition et vouloir que la définition suffise, c'est oublier que presque toujours notre esprit travaille dans le flou, dans l'incertain, et que justement les mots sont des moyens afin de fixer cet incertain, de limiter ce flou. Et que l'on ne dise point que l'on pourrait dispenser nos élèves de ce caractère flou de nos pensées ; ce serait vouloir les réduire à un pur esprit de géométrie qui ne trouverait guère à s'appliquer dans le monde réel ; ce serait effacer l'intuition, le sentiment, et transformer la pensée en machine à calculer.

Le vocabulaire aussi doit donc s'apprendre par cœur d'abord; ce sera là le schéma sur lequel travailler ensuite afin de lui donner du corps et du cœur. L'homme, c'est là son originalité, et dès la petite enfance, va surtout des signes aux signifiés, des mots aux choses; l'animal, parce qu'il s'en tient aux choses, n'a jamais d'elles que des indices, et point de pensées. L'art ici est d'empêcher que les mots ne retombent au statut de la chose, de faire qu'ils restent signes, mais cela ne se peut sans courir d'abord le risque du verbalisme. Vouloir éviter ce risque, ce serait la même faute que vouloir éviter ou écarter la crise adolescente: à ne pas vouloir risquer, on court le risque de ne rien créer.

Ces considérations nous ramènent encore par deux autres voies au « par cœur ». La première est que les points d'appui de la pensée ne sont point seulement des signes se rapportant à des structures, comme sont les noms: les noms des nombres ne suffisent point sans la loi de construction des nombres, elle-même signifiée par des mots: le système décimal doit, lui aussi, être su par cœur, comme le vingt ou le vingt et un auquel il donne un sens. Et de même les règles de la grammaire, la table de multiplication, les conjugaisons, etc. Le « par cœur », qui valait pour les noms des choses, s'avère, encore indispensable pour les opérations qui portent sur ces noms.

N'insistons pas: il nous suffit de montrer que toute mémoire et toute culture ne s'élèvent que sur des bases solides que donne la mémoire automatique, le « par cœur ». Comme il faut dresser d'abord si l'on veut éduquer ensuite, il faut faire d'abord apprendre si l'on veut plus tard parvenir à cultiver. Les mécanismes de base sont plus impératifs, plus amples et plus indispensables que ne le croient certains disciples de Montaigne.

La seconde voie dépend du fait que le mot n'est point seulement un algorithme mathématique, mais aussi un appui pour les pensées confuses et pour les sentiments. Sans mots, on ne peut pas plus cultiver le cœur que l'esprit. Sans doute l'essentiel de l'éducation paraît-il être non dans de vains sermons moraux, mais dans des conduites habituelles, dans une acquisition de la maîtrise de soi. Cependant le cœur dépasse la volonté, on peut allier la plus grande maîtrise de soi avec la plus grande sécheresse du cœur. Et même les conduites altruistes, si elles sont indispensables, ne peuvent suffire à former le cœur. Les sentiments humains ne sont pas plus naturels que les raisonnements humains: ce sont, eux aussi, des acquisitions de l'espèce qui auraient été impossibles sans la pensée symbolique, et les arts qui en dérivent. Le « moral de l'amour », c'est dans les mots qu'il le faut d'abord chercher, avant de le faire descendre dans les conduites, sinon on n'aura jamais que des impulsions aveugles et non de véritables sentiments humains. Et là encore, nous retrouvons la nécessité de ces points d'appui du sentiment que sont les assemblages de signes, contes ou poésies, qui créent en nous tel ou tel mouvement de l'âme. On néglige trop le rôle de ces contes de grand-mère sans cesse ressassés, et dans les mêmes termes; ou de ces poésies que nous avons apprises à l'école primaire et dont le souvenir scande notre vie sentimentale; ou de tant de chansons naïves, comme celle qui, vers la fin de sa vie, faisait encore pleurer Jean-Jacques bien qu'il en eut oublié une bonne part. Là aussi, il est bon de s'assurer dans du « par cœur » des armes contre la sécheresse de cœur et des éléments pour construire nos futures amours. Si la poésie ne joue plus grand rôle dans la vie quotidienne des adultes — sauf peut-être sous la forme des chansons — elle est un des moyens les plus actifs d'une éducation du cœur. Apprenons et faisons apprendre par cœur contes et poésies, nous serons assurés de faire de la bonne pédagogie.

J. CHATEAU.

# La notion de milieu en pédagogie

par J. VUILLET

« On ne peut expliquer une conduite en l'isolant du milieu où elle se déploie. »

WALLON (1).

Rien dans les écrits des grands éducateurs n'a jamais paru appeler la notion de « milieu » à une fortune particulière. Si le mot se présente sous la plume de Rabelais ou de Locke, voire de Rousseau ou de Kant, ce n'est pas dans un sens insolite que serait venue confirmer toute une tradition ultérieure. Il lui arrivera bien de passer par des tribulations variées en commençant par désigner le centre d'un lieu, puis le mi-lieu à égale distance de plusieurs choses pour tendre ensuite à désigner les choses qui entourent ce centre ; parmi les 18 sens que lui reconnaîtra Littré, aucun n'aura de résonance proprement pédagogique !

Le fait ne prêterait guère à conséquence si du moins la notion avait éveillé peu ou prou l'attention. Somme toute, de tels avatars sémantiques n'allaient pas sans susciter une légitime prudence ; et d'innombrables ambiguïtés auraient été épargnées à notre époque si celle-ci avait su garder la même réserve : la chose compte infiniment plus que le mot ; et l'on concevrait volontiers semblables précautions s'il en était résulté plus de clarté. Mais les allusions deviennent alors si indirectes que la crainte apparaît et le risque grandit d'avoir à gauchir la pensée de l'auteur en la revêtant d'un corset par trop ésotérique. Quitte à nuancer en son temps cette affirmation, disons-le sans ambages : à en juger d'après l'histoire des doctrines, on ne serait guère tenté d'attribuer beaucoup d'importance à « la notion de milieu en pédagogie ! »

\* \* \*

Et c'est pourquoi entre la maldonne et des jeux trop convenus, l'esprit d'abord hésite. Il ne va pas jusqu'à craindre la mystification : l'association lui paraît a priori si singulière qu'il veut bien entrevoir quelque « terra incognita ». Sans illusions excessives, toutefois ! Tant il semble que dans l'énoncé du problème se lisent ses propres limites.

Car enfin cette notion de « milieu » ne manque pas d'intérêt et à plus forte raison de consistance quand elle s'applique à une science comme la Biologie. Sur un terrain aussi net et aussi solide il n'est pas question de mettre en doute sa vertu. Peut-être lui refusera-t-on la part trop belle en niant qu'au cours de l'ontogenèse son influence l'emporte sur celle de la maturation et surtout que, phylogénétiquement, elle détermine l'hérédité des caractères acquis ! Mais la prodigieuse fortune qu'elle s'est taillée depuis le début du siècle n'est point de nature à scandaliser. En présence de cas précis et concrets on ne saurait plus longtemps l'ignorer. Dès l'instant qu'il s'agit d'êtres vivants, force est bien de reconnaître, sinon la prééminence, du moins l'universalité de ses lois. La bête vit dans l'instant ; le plus souvent elle épuise ses conduites dans un « territoire » qu'elle s'avère incapable de dominer psychiquement. Et même si exceptionnellement il lui arrive au sommet de l'échelle de prendre un certain « recul » vis-à-vis de ses propres

(1) Henri WALLON : *Discipline et troubles du caractère*, in *Bulletin de la Société Française de Pédagogie*, 1938, p. 1-2.

agissements, point n'est besoin de descendre bien bas pour constater à quel degré l'être vivant demeure, dans l'immense majorité des cas, le jouet des stimulations auxquelles il est sensible. Chaque animal vit dans son « milieu » et il existe un « milieu » propre à chaque animal, si bien qu'il ne paraît pas exagéré de considérer qu'individu et milieu forment un tout.

Par contre cette même notion ne prend-elle pas une tout autre résonance dans un domaine qui relève aussi bien de l'art que de la science et où surtout l'on assiste à une véritable transmutation des valeurs ? Car le propre d'une éducation bien comprise n'est-il pas de faire accéder dès que possible le jeune enfant à cette autonomie intellectuelle qui lui permet d'échapper victorieusement à des pressions jusque-là trop accablantes ? N'est-il pas inscrit dans sa définition même (educere) d'avoir à le conduire hors d'un état initial où ses virtualités encore évanescentes risqueraient d'être étouffées ? Dans le destin exceptionnel de l'homme ne faut-il pas reconnaître d'emblée la nécessité d'une transcendance qu'il y a lieu de favoriser de multiples manières ? Et n'est-ce pas une obligation pour l'éducateur de faire prendre promptement, vis-à-vis des choses et même à l'égard des personnes, cette distance qui est indéniablement le gage d'une sûre indépendance de l'esprit, voire de son libre exercice, et où les Stoiciens avaient raison déjà de lire la marque d'une dignité proprement humaine ? En fin de compte, c'est la Raison qui est en jeu. Quand bien même l'individu humain se définirait selon des coordonnées multiples dans un monde appelé à devenir de plus en plus technicien et où il lui faudrait « s'engager » toujours plus avant dans ses œuvres du fait qu'il ne saurait vivre autrement « qu'en situation », n'est-il pas inéluctablement besoin de ce « supplément d'âme » dont parlait Bergson et n'est-ce pas le rôle de l'éducateur de lui apprendre à s'assurer toujours plus de maîtrise sur les réalités ambiantes afin de garder par là toujours plus d'empire sur lui-même ?

Et c'est pourquoi la cause paraît le plus souvent acquise avant que d'avoir été entendue. A quoi bon un débat quand le verdict s'impose d'évidence ! « Que l'importance du milieu en pédagogie ait été jusque-là sous-estimée, certes ! Mais surtout, que l'exemple d'autres Sciences plus fortunées n'aille pas l'inciter à trop d'ambitions ! » Aux praticiens d'évaluer exactement les diverses influences et de déplacer quelque peu éventuellement les poteaux-frontières. N'en attendons pas davantage. Quelle révélation apporteraient-ils puisqu'en tout état de cause le philosophe assigne aux dés leur plus fort total ? Il y a là, sinon un pseudo-problème, du moins un problème mort-né.

\* \* \*

Est-on en droit de situer d'emblée ce problème à un tel niveau ? Et avant de poser comme un dogme au nom de considérations purement a priori que le propre de l'éducation est d'amener l'individu à une prompte autonomie vis-à-vis du milieu ambiant, n'y a-t-il pas lieu de se demander en quoi au juste consiste ce dernier et quels rapports l'enfant précisément entretient d'abord avec le sien ?

C'est un paradoxe quasi permanent au cours de l'histoire humaine que plus certains déterminismes ont pesé lourdement sur le groupe, moins l'individu en a pris conscience et mis en cause leur bien-fondé. Tout porte à croire que le sinanthrope, comme le primitif actuel, subissait si fortement l'emprise collective qu'il lui était littéralement impossible de concevoir son existence autrement que confondu avec la horde et assujéti à ses règles (2). De nos jours encore l'intouchable hindou éprouve d'autant moins le sentiment de la révolte que la répartition en castes représente pour lui l'ordre naturel des choses. Entre l'esclave et le civis romanus la frontière était telle qu'il s'agissait de deux êtres incommensurables. A chaque société particulière il a toujours paru aller de soi que toutes choses devaient s'ordonner par rapport à elle seule et une disparité issue de la diversité sociale a d'abord été la règle en matière d'éducation. Déjà Sparte n'avait pas le même idéal qu'Athènes. Et jusqu'à un passé récent la vieille Chine aurait refusé catégoriquement toute initiation qui ne favorisait pas le culte des Ancêtres.

« Les systèmes solidement établis n'ont pas besoin de justification. Le

---

(2) Plus tard Socrate lui-même préférera d'ailleurs la ciguë à l'exil.

Moyen-Age occidental n'a produit aucun grand théoricien de l'éducation. C'est seulement quand les institutions anciennes commencent à se désagréger et à perdre leur âme que surgissent les doctrines nouvelles, apportant avec elles une nouvelle philosophie de l'homme», écrit Hubert (3). Il aura fallu l'avènement d'une psychologie et d'une sociologie enfin conscientes de leurs méthodes et de leurs objets pour que progressivement l'idée que certaines influences pouvaient peser sur le destin de l'individu dans et par-delà son groupe en vint à s'accréditer. Montesquieu avait bien découvert et révélé ce fait si surprenant « qu'on peut être persan ». Et dans un tout autre domaine, Buffon avait bien laissé pressentir la diversité prodigieuse des conditions de vie à la surface du globe. Mais de là à en inférer que le civilisé occidental était lui-même tributaire de certaines sujétions sociales et plus encore que son comportement dépendait en quelque mesure de nécessités ambiantes d'un poids déterminant durant sa scolarité, il aurait fallu en Occident précisément une tradition idéaliste moins fortement assise.

En réalité, ç'eut été demander la révolution mentale due à l'avènement de la Sociologie et de la Psychologie avant même que ces sciences aient pu acquérir leur propre maîtrise. Jusqu'au siècle dernier les possibilités de comparaison étaient demeurées si restreintes qu'il ne venait encore point à l'esprit d'apporter l'objectivité requise à une confrontation généralisée. A plus forte raison n'était-il pas question de remettre en cause le système de valeurs qui justifiait telle éducation particulière en prenant conscience des influences dont celles-ci procédaient. La Renaissance s'était encore tournée vers l'Antiquité avec le dessein d'y mieux déceler les traits permanents de l'homme aux prises avec sa seule destinée. Madame de Maintenon ne voudra pas que Racine écrive « pour ses filles » dans une autre intention. Et c'est dans cet esprit que les plus farouches révolutionnaires se réclameront des Anciens pour faire de chaque citoyen un digne « patriote ». Seul Jean-Jacques, ce hors-la-loi de génie a l'idée que pour prémunir l'enfant contre une société en soi dépravée, il faut commencer par le mieux connaître lui-même en l'observant dans ses rapports avec la nature. Mais c'est de la Nature qu'il s'agit, tout aussi bien que de la Société.

\* \* \*

Conformément à la remarque d'Hubert, qu'il y ait à notre époque un malaise pédagogique coïncidant comme par hasard avec une prodigieuse mutation sociale, le fait n'est pas douteux. Mais la pédagogie « découvre »-t-elle à son tour la notion de milieu simplement pour se mettre au goût du jour ou bien, parvenue à sa maturité, en finit-elle inéluctablement avec une crise de croissance analogue à celle qu'ont pu connaître la Sociologie et la Psychologie ? C'est aux faits qu'il importe de se référer pour dénouer une telle contradiction : alors que de plus en plus vivement mais aussi très confusément l'intérêt des éducateurs se porte par la force des choses dans cette direction puisqu'aussi bien c'est une nécessité pratiquement admise qu'il faille aller « du connu à l'inconnu » comme « du concret à l'abstrait » et « du particulier au général », il est frappant de constater à quel point une telle notion demeure simpliste et étriquée aussi bien dans sa définition que dans sa mise en application.

Effectivement, de nos jours, quand il s'agit de pédagogie, c'est dans un sens assez restrictif qu'est pris le mot milieu. Le plus souvent, qui dit milieu dit « milieu local ». Au simple énoncé du mot, la première idée qui vient communément à l'esprit est d'envisager cette étendue de quelques kilomètres carrés, qui se confond avec le territoire de la commune. Et s'il est question du parti à en tirer et des obligations qui en résultent pour la vie scolaire, dans la plupart des cas l'attention se porte aussitôt vers cette « tranche » du programme qu'on aborde seulement en fin de scolarité primaire et qui vise à donner au futur citoyen, à l'aide de méthodes elles-mêmes appropriées, une notion à la fois plus exacte et plus nuancée en même temps que plus rentable de sa petite patrie.

Sans doute, ne se contente-t-on pas le plus souvent d'une étude limitée au simple environnement naturel. Dans la monographie qui est élaborée en

---

(3) HUBERT : *Histoire de la pédagogie*, p. 5, P.U.F. 1949.

commun à l'aide des informations recueillies par enquêtes, il ne s'agit pas seulement d'établir les courbes de relief, d'analyser le sous-sol, de relever le tracé des cours d'eau et de déterminer les conditions climatiques... L'activité humaine fait également l'objet des préoccupations. Successivement on s'efforce de se placer à tous les points de vue obligamment indiqués par les manuels pour dresser un inventaire, aussi exhaustif que possible, tant des ressources présentes et à venir que du mode de vie. C'est ainsi que la pyramide des âges en vient à voisiner avec la statistique des tracteurs entrés depuis peu en service. De cette façon non seulement les faits rendus apparents ne manqueront pas d'influencer ultérieurement la conduite à tenir mais la réflexion ainsi mise en branle aura là un aliment de choix pour des cheminements ultérieurs. Et si un hasard heureux permet de remonter à l'origine de certaines mœurs ou de découvrir les quelques notes d'une danse folklorique, il semble que cet air qu'on respire aura retrouvé l'odeur qui fait que Pierrelousse (4) ne ressemble à aucune autre localité. Une telle « étude » aura tenu si amplement ses promesses qu'il paraîtrait à la fois présomptueux et utopique d'en attendre plus qu'elle ne peut donner.

\* \* \*

Notre intention est de montrer

1) que le problème ainsi circonscrit n'aurait rien gagné à quitter les hauteurs métaphysiques où il a pris consistance s'il devait aboutir à cette solution pédagogiquement contre-indiquée et philosophiquement erronée ;

2) qu'une telle conception, au demeurant assez répandue et même officiellement encouragée, a le tort de masquer encore aujourd'hui une autre conception beaucoup plus riche et surtout infiniment plus féconde.

A cet effet nous ne partirons pas d'une définition de la notion de milieu si parfaite qu'elle se serait déjà vidée de toute substance. C'est au contact des faits et en quelque sorte sous la pression des besoins scolaires que nous comptons en appréhender et en préciser progressivement le contenu.

A l'origine de tout processus éducatif authentique certains pédagogues contemporains placent volontiers le « tâtonnement expérimental » dans la mesure où celui-ci respecterait et même favoriserait certains rapports entre individu et milieu jusque-là méconnus et pourtant capitaux parce que « naturels ». Il contribuerait ainsi non seulement à donner corps à une tendance qui s'amorcerait irrésistiblement dans toute la pédagogie contemporaine mais aussi à faire passer dans la pratique quotidienne les lois d'une psychologie enfin devenue génétique et fonctionnelle.

En quoi consiste-t-il ? Son succès prouve-t-il que la pédagogie vit encore sur une conception extrêmement sommaire et mécanique des rapports entre individu et milieu ? Avec quel système de philosophie cadre-t-il ? Que nous apprend la psychologie à ce sujet ? Quelle nouvelle conception de la notion de milieu en émerge ? Et enfin pourquoi convient-il pratiquement de généraliser à tous les cours de la scolarité primaire une authentique « exploitation du milieu » ?

Tels sont les divers points que nous nous proposons d'aborder successivement, non sans nous être demandé préalablement à quel contexte pratique ce « tâtonnement expérimental » répond ? (5).

Jean VUILLET.

(4) Cf. Henri Bosco : *Les Balesta*.

(5) Cet article constitue la préface d'un livre « à paraître », qui s'intitule précisément : *La notion de milieu en pédagogie*.

## Les livres

### L'enseignement de l'Histoire : *Oublier Hitler ?*

« Les instituteurs français ignorent leur privilège, me confiait un collègue allemand. Leurs manuels d'histoire, depuis quarante ans, se terminent sur une victoire mais, chez nous, sur une défaite. A eux, l'imagerie d'Epinal des défilés militaires, à nous la rancune du vaincu. Avez-vous imaginé le malaise que peut ressentir un maître à parler d'Hitler et de son temps à des enfants nés après la guerre qui ne peuvent accepter sans trouble l'idée que les adultes qui les entourent ont tous été témoins ou acteurs des années terribles. Nous ne savons jamais si cette évocation ne va pas déclencher chez eux des réactions d'excessive culpabilité ou des répliques de défi. »

Les répliques de défi, nous les avons connues il y a exactement un an, lors de la profanation des synagogues et l'apparition des croix gammées sur les murs de certaines villes. Le chancelier Adenauer y avait vu des excentricités de blousons dorés (les *Halbstarke*) et estimait que quelques corrections distribuées à temps eussent épargné à l'Allemagne ce scandale (contre lequel tous les milieux réagissent d'ailleurs avec une indignation que l'étranger accueillit comme un signe de santé morale et politique).

M. Hans Zehrer, dans la « *Welt* », se demande si la rumination du passé n'est pas néfaste. « Peut-être rappelle-t-on trop souvent et avec trop d'insistance à nos jeunes le passé récent. L'histoire de l'Allemagne depuis 1918 pèse sur nos jeunes, elle les écrase, alors que la raison d'être d'un enseignement historique serait de la soulever, de lui donner une mission. »

M. Zehrer voudrait que l'école allemande oublie Hitler, car enseigner Hitler c'est mettre au cœur de chaque Allemand un germe de doute, de scepticisme, ruiner la confiance dans la destinée de l'Allemagne. La jeunesse, conclut-il, a besoin de *Vorbilder* et de *Leitbilder*, de modèles et d'exemples.

L'organe syndical des instituteurs allemands, la « *Neue Deutsche Schule* », n'a pas laissé passer ces propos sans réagir avec une sévérité et un refus de facilité qui l'honorent. Riposte qui témoigne d'une luci-

dité et d'une honnêteté de pensée exemplaires !

« Il y a des mots qui sont tellement usés qu'une dignité élémentaire devrait nous éviter de les prononcer. Il en est ainsi de ces prétendues « *Vies exemplaires* » qu'il convient de proposer à la jeunesse.

Or, nous savons que les modèles ne se font pas sur ordre, sauf si l'industrie s'en mêle et crée les types de « *Teenager* » et « *Twen* » qu'elle impose par la publicité. Elle gagne à ce jeu des milliards et des millions, ce jeu qui est en réalité un détournement de mineurs. L'Etat aussi s'occupe de proposer à la jeunesse des types exemplaires, virils et casqués et prêts pour on ne sait quelle croisade. Ce dernier type est encore plus onéreux que le précédent. Oui, ces modèles-là on peut les fabriquer sur commandes mais ceux-là seuls. Les autres apparaissent quand un peuple a chassé les démons qui l'ont perdu. »

### L'INSTITUTEUR ALLEMAND ET LE FASCISME

Ces démons ont pour nom fascisme. L'instituteur français connaît assez mal la mentalité de ses collègues allemands. Pour lui, le pédagogue d'Outre-Rhin se confond avec celui qui fit la force de la Prusse. C'est oublier que les universitaires allemands, militant dans des partis et des syndicats de gauche ou pacifistes, nous sont très voisins par la pensée. Les anciens se rappellent avec quelle faciuité l'Allemagne de 1933 a basculé vers le fascisme. Et celle de demain ? La peur de l'aventure monétaire, du chômage peuvent ramener un nouveau Führer. Chez les Français, le culte du chef, du personnage historique sauvant la nation est peut-être moins ridicule dans son expression, son fanatisme, mais se traduit dans la vie quotidienne par la même intoxication de la pensée par la presse, la radio et la télé. Cette forme de démission qui s'appelle le fascisme nous menace donc tous.

Ce qui navre les éducateurs, c'est que la jeunesse des années 60 ait une répulsion

profonde pour la vie syndicale et politique et donc qu'elle soit une victime toute désignée des fascismes. Or, cette répulsion, loin d'être un signe de légèreté, est simplement un refus de participer à d'inutiles cérémonies oratoires présidées par des vieillards.

Comment croire qu'une participation réelle aux responsabilités civiques et politiques laisserait des jeunes indifférents ? Comment rendre cette participation possible, techniquement ? C'est sans doute un des problèmes actuels qui met le plus en question les anciennes structures et qu'on préfère escamoter par de nobles déclarations de principe.

## DE L'HISTOIRE A LA POLITIQUE

Nos collègues allemands semblent s'accommoder moins facilement que nous de la confortable attitude du maître qui sous prétexte de ne pas introduire de politique à l'école s'interdit toute allusion à l'actualité.

Or, estime dans la même revue (N.D.S.) F. Rettenmeier, la politique, qu'est-ce sinon l'art de la vie en commun au sein d'un Etat ? Et de citer Lübke : « La politique, c'est le présent, le mouvant, l'histoire, le passé qui avant d'être le passé était de la politique. » Enseigner l'Histoire sans déboucher sur la politique, c'est conduire une démonstration sans conclure, c'est enlever à l'Enseignement de l'histoire sa valeur éducative.

Un autre instituteur allemand, Rudolf Engelhardts, avait, dans un numéro précédent, partagé le même point de vue : « Les pédagogues ne sont pas des eunuques politiques (politischen kastraten), pas davantage à l'école. Tel un agent de police qui empêche l'embouteillage en ordonnant la procession des voitures à un carrefour, l'instituteur doit aider l'adolescent à mettre de l'ordre dans ses premières impressions politiques. » C'est à 13-14 ans que ce dernier commence à s'intéresser à la conversation politique des parents ou des aînés, mais personne autour de lui ne se charge de conduire sa réflexion dans ce domaine comme on le fait en français, en calcul, en sciences...

Il ne s'agit donc pas d'utiliser l'histoire. La mise en garde de Kerscheneiner contre le mauvais usage que l'on peut faire de l'enseignement historique à des « fins mora-

les accessoires » telles que l'éveil du sens patriotique, garde toujours sa valeur.

Il s'agit de permettre à l'adolescent d'accéder à un jugement politique en prenant conscience « des forces qui, issues du passé, continuent à peser sur le présent », principalement à l'occasion d'événements de la vie civile : arrêtés, élections, mariage, héritage, vie municipale, etc.

Les programmes ne prévoient en Allemagne l'enseignement de l'histoire qu'à partir de la cinquième année (C.M. 2). Les instituteurs souhaiteraient qu'on le reporte à la septième ou huitième année, estimant que ce n'est que vers 14 ans que s'éveille chez l'enfant un intérêt aux rouages politiques de la nation. Auparavant, le contact avec l'histoire ne peut que déformer la vision de l'enfant, dévier la forme d'intérêt que nous souhaitons à l'âge où il posera des questions. De 8 à 14 ans, il faudrait prévoir une « politische Schonzeit », un temps prohibé, une protection de l'esprit de l'enfant contre les infiltrations des réflexions politiques des adultes.

D'autre part, ils ne se font aucune illusion sur un enseignement qui resterait sur le plan des paroles. La sagesse et la vertu ne s'enseignent point, n'en déplaît à Socrate. Trop de maîtres s'illusionnent sur la vertu agissante de la connaissance. Or, l'éducation théologique et la crainte de Dieu, sont deux comme la connaissance du code pénal et l'honnêteté. Un enseignement de l'histoire très respectueux de la dynastie n'a pas empêché les esprits de se rallier à la République en 1918, pas plus que l'enseignement très libéral et démocratique de l'après-guerre n'a retenu leurs fils de grossir les rangs de la jeunesse hitlérienne. Un enseignement de l'histoire qui ne se continue pas par une action politique, civique est donc simplement formel.

Mais quelles responsabilités proposer à des jeunes de 16 à 21 ans dans le cadre du village et de la ville, de la profession ?

Les adultes en place ne se préoccupent guère de cette question. Ont-ils le droit de s'indigner dès lors en constatant le détachement de ceux qui ont espéré pendant plusieurs années d'être pris au sérieux, invités à une œuvre utile et qui constatent que la politique c'est aussi les marchandages et les ambitions mesquines de quelques-uns ?

R. UEBERSCHLAG.

Toujours dans la collection « Il fanciullo nel mondo moderno » et sous le titre « Il fanciullo e la scuola », Mario Mencarelli analyse les raisons qui président au malaise existant dans les milieux scolaires. C'est un livre clair et les conclusions de l'auteur sont telles que nous ne pouvons pas ne pas y souscrire.

La première partie concerne les causes sociales du malaise : modification de la structure familiale à cause du travail de la femme qui amène l'enfant à être seul la plupart de la journée, les heures de sortie de l'école ne coïncidant pas avec celles des parents. Ceci mène les parents à une sorte de démission de leurs devoirs et c'est avec le milieu scolaire que l'enfant passera la plus grande partie de son temps ; c'est donc le milieu scolaire qui doit prendre en charge la plus grande partie de son éducation. Les enfants, à cause des heures de travail des parents, sont plus indépendants et parce qu'ils sont accoutumés plus vite à prendre leurs responsabilités ils pensent plus vite par eux-mêmes, et leur attitude à l'égard de l'école s'en ressent. Les enfants jugent leur école et leurs maîtres ; cette attitude ne peut se concilier avec le régime coercitif en vigueur dans l'école traditionnelle : il en résulte des attitudes d'indifférence ou d'opposition à l'égard d'une telle école. Malgré l'abondante littérature sur ce sujet, l'enfant est encore un inconnu et la méconnaissance de l'enfant mène à la méconnaissance des méthodes actives. Les méthodes actives prônent la liberté et le self-government, mais comment un enfant qui n'a pas l'habitude de la liberté, dont les parents réclament une attitude scolaire formaliste de la part du maître pourra-t-elle s'accommoder d'un instrument qui trouve ses parents désarmés.

« Les méthodes actives se condamnent elles-mêmes, si elles sont un fait pédagogique avant d'être un fait spirituel et éthique et avant d'être un fait que le comportement du maître et de toutes les personnes adultes qui entourent l'enfant révèle. »

C'est d'ailleurs ce double but que le mouvement « Cooperazione educativa » vise. Il s'agit d'une part d'adapter l'enseignement aux conditions actuelles mais aussi d'agir sur le milieu et sur le maître pour que les nouvelles conditions scolaires créées ne soient pas un truc pédagogique sous peine de perdre leur dynamisme éducatif. Nous aussi nous savons que, sans un effort sur nous et sans l'appui compréhensif des parents, les Techniques Freinet ne sont rien et dégénèrent en une espèce de formalisme stérilisant. Ayant examiné le monde contem-

porain et les conditions familiales et sociales qui sont faites aux enfants, l'auteur examine les conditions scolaires. Il fait allusion à une enquête faite sur des élèves au sujet des matières qu'ils préféreraient.

Voici les résultats quantitatifs :

Histoire, 51 % ; arithmétique, 18 % ; géographie, 16 % ; italien, 12 % ; sciences, 2 % ; dessin, 1 %.

Celles qu'ils préfèrent le moins :

Arithmétique, 37,5 % ; italien, 26 % ; sciences, 13 % ; géographie, 11 % ; dessin, 0,5 %.

Ce sont des résultats quantitatifs, mais les enfants étaient aussi invités à dire le pourquoi de leurs préférences et alors on s'aperçoit qu'au fond les motifs sont d'ordre affectif : si on aime la maîtresse, on aime toutes les matières, à condition qu'il ne s'établisse pas de conflits entre l'autorité familiale et magistrale... D'autre part, l'auteur analyse la manière dont sont enseignées les matières et conclut que ce qui tue l'enseignement, c'est le découpage en disciplines, qui étouffe chez l'enfant la curiosité naturelle (en effet, il est très rare que les enfants se sentent d'une curiosité dévorante à l'égard des problèmes scientifiques juste à l'heure de science). Autre défaut, c'est l'explication et les interrogations ; l'explication donnée à une collectivité et conçue pour elle ne satisfait personne d'autre que... le maître lui-même ; assigner une enquête à un enfant sans que celui-ci en sente le besoin équivaut à lui donner des devoirs au sens contraignant du mot. Ce qui mène l'auteur à faire avec Claparède une distinction entre une école « active » et une école « activée ». Au fond, il y a deux dangers pour l'école active : d'une part, le maître décide de l'intérêt des élèves et utilise des procédés dits « actifs » pour faire digérer ce qu'il a décidé ; l'autre danger consiste en ce que le maître renonce à sa fonction normale qui consiste à guider et à nourrir l'intérêt des enfants sous prétexte de liberté. Si le maître doit exposer qu'il expose, mais sa peine sera vaine si les enfants n'ont pas compris la nécessité de le faire. Le problème éducatif est là : on ne s'éduque qu'en collaborant, et collaborer demande à chacun de rester soi-même et de ne pas renoncer à sa fonction.

Il y a aussi le problème du bulletin et des examens qui est évoqué et des solutions sont suggérées.

Passons maintenant à la partie constructive. L'auteur y étudie les problèmes nouveaux qui naissent des méthodes naturel-

les ; où il fait confiance à l'habitude. En particulier, il nie la nécessité de leçons de ponctuation. La ponctuation s'acquiert aussi naturellement que l'enfant apprend à écrire parce que le dessin, à un certain moment, ne satisfait plus son besoin naturel d'expression, et dès lors parce qu'il le voit faire il ponctue et il met des majuscules au début des mots. Le problème du matériel et du musée pédagogique retient aussi son attention. Je relève : « Le musée doit être en même temps l'instrument et le produit de l'activité infantile à n'importe quel moment du travail scolaire. » Il parle aussi des fichiers, du dessin libre, des enquêtes et aussi de l'imprimerie qu'il cite comme étant une technique éminemment socialisatrice. Le problème de la constitution des groupes le retient : c'est sur une seule base qu'on peut fonder l'éducation sociale : l'affectivité, les groupes doivent se constituer suivant cet impératif et, de plus, ils ne peuvent pas être trop statiques. Il parle aussi de l'originalité expressive de l'enfant et nous avons de très bonnes remarques, tout d'abord sur la nécessité de créer une bonne littérature enfantine et à ce sujet on évoque le succès des albums et des brochures de l'École Moderne, mais aussi sur les possibilités poétiques de l'enfant. L'auteur se résume alors en donnant le portrait des exigences que devrait satisfaire une école vraiment adaptée aux conditions actuelles.

« L'école doit satisfaire tout d'abord :

- le droit d'initiative qui permet à l'enfant d'affirmer sa personnalité ;
- l'unité d'enseignement qui se propose de respecter l'unité de la vie individuelle ;

- l'enseignement individualisé qui ne suppose pas la fragmentation de la vie scolaire ni la négation de la vie sociale ;
- la discipline qui est application à un travail désiré et voulu ;
- l'intérêt qui n'est ni dans l'enfant ni dans les choses mais qui est relation entre l'enfant et les choses, donc originel et personnel, et qui donc ne peut s'élever à une valeur objective ;
- la technique qui est la forme qu'assume l'activité de l'écolier. »

Suit un chapitre relatif à l'enfant rural plein de finesse quant à l'analyse du malaise qui existe dans l'école rurale mais plus flou quant aux conclusions.

C'est un livre intéressant de bout en bout, passionnant même parce qu'il est plein de bon sens et que l'auteur fait la liaison entre les exigences théoriques d'une éducation scolaire moderne et les techniques par lesquelles s'expriment ces exigences. D'autre part, il a le mérite de ne pas extraire l'école du contexte social dans lequel elle se développe et, au fond, cela nous repose de tous ces pédagogues théoriciens pour lesquels l'école et l'enfant existent dans une espèce de no man's land social et pour lesquels les méthodes actives se résument à l'application d'un certain nombre de trucs dans leurs classes sans qu'ils se préoccupent des retentissements et des conflits possibles que leurs innovations peuvent créer chez les enfants et les parents.

Inès BELLINA.

Connaissez-vous

IL'ART

ENFANTIN

Abonnement d'un an : 10 N.F.

CANNES (A.-M.)