L'éducation à la croisée des chemins

par R. MUCCHIELLI

Le point de vue même de l'école est posé et la question implique un certain nombre de positions a priori, dont les unes sont tirées de l'expérience, mais dont les autres sont philosophiques et même métaphysiques. Il serait intéressant de commencer par psychanalyser la question de façon à ne pas passionner inutilement le débat et à aboutir à une théorie objective. Parmi les faits d'expériences qui ont suscité l'interrogation, je note que, jusqu'à présent, l'éducation s'est effectivement fondée sur une conception de l'enfant « cire molle », sur laquelle l'adulte inscrit ce qu'il veut. Epilignons rapidement sur ce point qui ne prête pas à contestation. Cette conception de l'enfant « cire molle » ou « cire vierge » est une vieille condition matérialiste du XVIII^e siècle, datant des associacionnistes anglais et des sensualistes français (l'équipe de Hume, Condillac, Voltaire...), et elle est celle également du fort courant psychanalytique de la première moitié de ce siècle, quoiqu'en principe Freud attribue aux enfants des « instincts ». Hormis ces instincts (qui, pratiquement, finissent par se ramener à l'élan biologique lui-même), Freud pense que tout vient de l'éducation. En face de cette conception, vous souhaitez, dans la ligne célèbre du philosophe genevois, que l'enfant s'épanouisse tout seul comme une fleur dans la nature, les adultes et la société n'étant là que pour empêcher toute intervention extérieure.

Il faut bien tout de même constater que, pratiquement, qu'on le veuille ou non, une intervention active se produit. Voyons les deux choses séparément.

1°) L'enfant n'est pas une cire molle. Je crois qu'il est doté d'une constitution bio-psychologique, c'est-à-dire d'un certain équilibre neuro-endocrinien qui porte en lui-même déjà une loi de développement du caractère donc, partiellement, de la personnalité. Outre le sexe, à cette structure constitutionnelle congénitale que l'on pourrait appeler « nature » de l'enfant, s'ajoutent les influences héréditaires et les dons, ainsi qu'un certain nombre de réussites ou de malformations physico-physiologiques qui font que tel naît daltonien ou mal latéralisé de l'oreille...

Ceci posé, il faut constater également que le développement, de la naissance à l'âge adulte, passe par des phases extrêmement précises, par des périodes de maturation qui sont des périodes sensibles. Ces périodes sensibles ont lieu aussi bien dans la vie physiologique (par exemple la maturation de la locomotion debout...) que du point de vue psychologique (exemple, maturation des processus généralisateurs et analytiques de l'intelligence au sortir de l'âge magique entre 6 et 7 ans...).

Ce qui caractérise le plus essentiellement une période sensible c'est la rapidité et l'avidité avec laquelle à ce moment-là se fixe un *modèle*. Lorsque l'enfant est mûr par exemple pour marcher, il a besoin du modèle de la marche verticale (exemple des enfants loups à qui ce modèle a manqué).

Les influences extérieures. Qu'on le veuille ou non, ne serait-ce que par cette prégnance des modèles à certains moments du développement, des influences ont lieu. A ces influences s'ajoutent évidemment les influences culturelles, climatiques, historiques qui effectivement s'inscrivent dans la personnalité par des phénomènes d'accoutumance et d'imprégnation.

La méthode qui consisterait à mettre autour de l'enfant une barrière protec-

trice pour éviter toutes les influences est une vue de l'esprit. Pratiquement les techniques de l'école moderne sont des techniques d'influences, techniques d'influences qui sont d'une part subtiles et d'autre part bonnes dans la mesure où elles présentent à l'enfant de bons exemples (ceux de l'émulation entre enfants et ceux de la vie en groupe). Je crois effectivement que la socialisation est un devoir civique et moral de l'école, encore faut-il être conscient du fait que cette socialisation n'est possible qu'à une certaine période sensible et qu'elle constitue bel et bien une influence et un modelage de l'enfant. Sans doute l'homme est-il un être social mais cette socialité dans sa nature est une virtualité, et il appartient aux éducateurs de la cultiver et de la réaliser complètement.

En ce sens nous aboutissons déjà à une réponse à votre question, les enfants sont sans doute des êtres en permanente évolution, faisceau de virtualités et de possibilités mais ils sont des êtres mineurs et il faut que le milieu soit un « milieu aidant ». Votre question pose donc un faux dilemme.

Attaquons-nous maintenant aux a priori philosophiques dans votre position. Tout ce que vous dites à propos de la comparaison des civilisations laisse apparaître l'arrière-plan philosophique d'une manière claire. Par une sorte d'humanitarisme qui est lui-même le produit de notre culture occidentale, vous exigez que l'on considère toutes les cultures comme des égales, vous refusez qu'un peuple soit tenu pour mineur par rapport aux autres et vous cherchez à défendre une conception anti-colonialiste en faisant un parallèle significatif entre le fait que tous les hommes de toutes les tribus de toutes les cultures de l'univers sont, au même titre les uns que les autres, des êtres majeurs, et le fait que les enfants sont eux aussi des êtres majeurs.

Je pense qu'un parallèle de cette nature n'a rien à voir avec la question de l'éducation des enfants et qu'il faut prendre garde à des transpositions passionnelles. Je me demande comment, dans cette perspective humanitaire et socialiste personnelle, vous pouvez penser la notion de progrès de la civilisation. La notion même d'humanité qui est la plus haute valeur et qui est sans aucun doute à la fois l'axe de ce que nous appelons la civilisation et le nerf de ce que nous appelons le progrès, est une notion occidentale de portée universelle et au fond c'est elle que vous défendez à juste titre. C'est elle que vous voulez faire découvrir aux enfants. Je me demande alors comment vous conciliez cette croyance inévitable au progrès social-moral et votre servitude passionnelle que l'individu plus attaché à sa conception tribale, à sa religion magique, à ses totems qui excluent l'autre tribu et tous les autres humains, comment le fanatisme et l'intolérance naturelle des cultures archaïques peuvent être considérés comme des formes respectables d'une « majorité » psychologique et morale.

Il est beau de nier qu'il existe des inégalités naturelles, des handicapés physique, des débiles, des malades, des dyslexiques, des gauchers croisés, il est beau de nier qu'il n'existe pas d'hommes qui soient fermés par leur culture close et tribale à la notion de l'Humanité,... mais mon réalisme de plantigrade me fait considérer que les enfants comme les primitifs existent et qu'ils existent justement en tant que mineurs envers qui des êtres plus conscients, plus évolués et plus ouverts ont un devoir : celui de les ouvrir, et de les épanouir dans une ligne qui est celle du progrès de la conscience et de l'humanisation.

Avant de passer à la seconde question je me permettrais de dire un petit mot à propos de « jeu et travail ». L'opposition que vous faites entre jeu et travail est effectivement très frappante et correspond tout à fait à ce que nous savons des différences d'atmosphère entre une classe traditionnelle et une classe Freinet. On ne peut s'empêcher de considérer cependant que les concepts de jeu et de travail ne sont pas pris dans le même sens dans les deux cas. Au travail fatigant, surtout fatigant par son artificialité et par le cadre disciplinaire scolaire, s'oppose le jeu exhubérant de l'enfant comme explosion de mouvements libres, incoordonnés, compensatoires par rapport à la classe traditionnelle. Ce

jeu comporte aussi des formes agressives qui sont à leur manière, réactionnelles. Il est facile d'opposer à ce dualisme, la forme de travail de l'école moderne qui est un travail constructif, choisi, où l'enfant est inséré dans sa vie, socialisé.

Ces considérations ne suffisent pas pour justifier l'élimination du jeu dans les techniques de l'Ecole Moderne. Ce qui est évident c'est que le travail tel qu'il est fait dans une classe Freinet ne peut pas, à proprement parler, être appelé un travail, c'est une synthèse entre le travail et le jeu. Le véritable jeu de l'enfant n'est pas le jeu réactionnel, l'explosion motrice incoordonnée, c'est l'activité même de l'enfant, surtout sa forme d'apprentissage personnelle. Les enfants jouent toujours et malgré la théorie, vous utilisez dans votre technique leur besoin de jouer. La liberté essentielle au jeu est d'ailleurs comme par hasard essentielle dans le travail de l'Ecole Moderne : textes *libres*, dessins *libres*, etc...

De même que dans la formulation de la question I, il y a une intrication de concepts mal définis, exprimant un conflit mal résolu entre la pensée du progrès et le refus de considérer les enfants et les primitifs comme des êtres qui doivent être informés et modelés, de même il y a dans cette 2^{me} question une définition floue de l'autorité. Il faut encore psychanalyser la question et débarrasser la théorie éducationnelle de ses implications philosophiques ou politiques. Le fait qu'à la page 7 de votre questionnaire vous fassiez de nouveau allusion aux pays colonialistes prouve bien qu'il y a là un arrière plan permanent qui pèse sur la définition des mots. Vous parlez dans la même page 7 de la nécessité d'une « formation de virilité et d'humanité ». Je me demande comment ces exigences que j'ai effectivement soulignées aussi en répondant à la question 1 peuvent se considérer avec le postulat qui consiste à considérer les enfants comme majeurs et les primitifs comme majeurs également.

Il y a trois formes de l'autorité parmi les éducateurs.

A. — *L'autorité sadique*, expression de problèmes névrotiques ou paranévrotiques personnels chez l'éducateur qui trouve un plaisir particulier à faire souffrir ceux qu'il domine et qui de ce fait va multiplier les châtimens corporels. On trouve encore en 1961 des classes où les enfants peuvent rester en punition dans le coin d'une classe une heure, les bras en croix et à genoux sur une règle, on trouve encore en 1961 et en Loire-Atlantique un instituteur qui peut provoquer la mort de l'enfant par une hémorragie méningée à la suite d'une gifle, etc... Ces cas relèvent de la pathologie et on ne peut que regretter qu'une sélection ou qu'une formation spéciale ne permette pas un dépistage et une prophylaxie plus sévère.

B. — *L'autoritarisme compensatoire*. Cette forme d'autorité est très répandue. Elle atteint des adultes qui ont par ailleurs un complexe d'infériorité ou qui sont en dehors de leur fonction d'éducateur dans des situations d'infériorité. Lorsqu'ils sont devant l'enfant ou lorsqu'ils règnent sur le petit monde d'enfants, ces éducateurs font preuve d'un autoritarisme tyrannique dont on comprendra pourquoi et comment il est compensatoire. Là encore nous sommes devant une attitude déplorable largement favorisée par le fait que le maître ou le professeur ou le père, dans la famille, sont considérés comme le capitaine d'un navire en pleine mer, seul maître à bord, n'ayant de comptes à rendre à personne et faisant régner sa loi. Il faudrait envisager systématiquement des procédés tendant à empêcher cette attitude comme par exemple deux maîtres à la fois (ceci étant une pure spéculation dans l'état actuel de l'enseignement) mais correspondant à ce qui a été fait par exemple pour la correction des copies dans les examens importants ou la double ou triple correction qui a été instituée pour neutraliser certaines attitudes de la part des professeurs infatués de leur toute puissance de correcteur.

C. — *L'autorité proprement dite* dans le sens où l'on dit par exemple d'un

savant que sur telle question il fait autorité. Il s'agit alors de l'autorité morale ou de l'autorité de prestige personnel, lui-même exprimant une conscience aiguë de soi, de son Devoir et de ses propres limites composées harmonieusement avec le respect d'autrui et un désir de l'instruire. C'est de celle-ci que je vais parler plus longuement.

L'autorité. L'autorité est indispensable sous la forme que je viens de définir. C'est d'ailleurs celle-là qui règne dans une classe Freinet lorsqu'on la voit fonctionner. C'est de celle-là que le maître est investi par les élèves. Elle est caractérisée précisément par le fait qu'elle est reçue par le maître (il en est investi comme on vient de le voir) et non pas exercée a priori dans le cadre d'une toute-puissance qui n'a de comptes à rendre à personne et qui exige l'obéissance immédiate sans hésitation ni murmure.

L'autorité vraie est nécessaire à l'enfant, elle est pour lui le moyen de parvenir à la stabilité émotionnelle, elle fait partie de la *sécurité*. Dans une classe où il n'y a pas d'autorité l'enfant n'est pas libre, il est au contraire en butte à toutes les impulsions et les tracasseries des autres. Dans un pays où il n'y a pas d'autorité (anarchie) il n'y a pas de liberté car à la limite c'est la guerre. Dans une famille où il n'y a pas d'autorité, l'enfant n'a pas de modèle d'ordre, de raison, de volonté. Encore faut-il que cette autorité porte elle-même essentiellement les deux caractères qui doivent rayonner d'elle : la stabilité et la sécurité. Aussi l'autorité morale (investie) stable, sécurisante, est-elle à la fois indispensable et source de progrès. Tout ce que vous dites des réactions aux sanctions disciplinaires est extrêmement juste à mon avis et le produit de l'autoritarisme sadique ou compensatoire est toujours soit l'écrasement de la personnalité, soit la rébellion et le crime.

Permettez-moi d'ajouter cependant que les blousons noirs auxquels vous faites allusion si souvent sont aussi le résultat de l'absence complète d'autorité, d'une éducation d'enfant gâté, avec un père faible ou lointain, une mère systématiquement hyperprotectrice et une image de l'univers exempte de tout ordre et de toute loi.

Je réponds donc à votre question en soulignant combien est indispensable la forme d'autorité optimale que j'ai définie ci-dessus.

Je dois ajouter que le conflit des générations sur lequel vous insistez à la page 6 est un conflit qui n'est pas nécessairement catastrophique. Une certaine forme de conflit, disons plus exactement une certaine forme de tension est fatale, nécessaire, inscrite dans la loi de nature pour que la personnalité puisse s'affirmer, se poser en s'opposant. L'essentiel est de contrôler cette tension et d'en faire une tension créatrice au lieu d'un conflit destructeur. Puisque vous aimez les rebondissements politiques des problèmes d'éducation, on pourrait dire de même que l'opposition est une réalité politique indispensable dans une véritable république. C'est d'ailleurs à la République que je me rallie lorsqu'on m'oblige à choisir entre la dictature et l'anarchie.

R. MUCCHIELLI,

Docteur en Médecine,

Docteur en Lettres et Sciences Humaines,

Professeur de Psychologie et de Pédagogie

à la Faculté des Lettres

et des Sciences Humaines de Rennes.